

Vol. 8 Núm. 2 (2015): Páginas de Educación

DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2> Publicado: 2015-12-18

Artículos

Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática).

Erik De Corte 177-200

La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso.

Adriana Aristimuño, Juan Carlos Noya 201-224

Adolescentes que no asisten a ciclo básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono.

Gioia de Melo, Elisa Failache, Elisa Failache, Alina Machado 225-257

Segregación urbana en la ciudad de Montevideo: inversión en capital humano, acceso al capital social e impacto en la obtención del primer empleo.

Pablo Menese Camargo, Florencia Aguirre, Florencia Aguirre 259-275

El impacto de la implementación del sistema de calidad educativa PCI a través de la perspectiva del profesorado.

Marcos Sarasola, Paola Delgado, Javier Lasida 277-296

Disonancias entre la educación actual y el desarrollo humano: una discusión clave.

Luis Herrera Vásquez, Verónica Gómez Urrutia 297-313

Utilização de periódicos como referencial teórico nas dissertações e teses sobre a formação continuada de professores (2010-2014).

Sandra Helena Schiavon, Elza Fagundes Da Silva, Joanita Do Rocio Artigas 315-325

APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO, AUTORREGULADO, SITUADO Y COLABORATIVO: UN ACERCAMIENTO A LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA ADAPTATIVA (MATEMÁTICA)

Constructive, self-regulatory, situated and collaborative learning: an approach to the acquisition of the adaptative competency in mathematics

ERIK DE CORTE*

Resumen. Actualmente, en una sociedad de aprendizaje, la educación debe centrarse en fomentar la Competencia Adaptativa (AC por sus siglas en inglés: *Adaptative Competence*) que se define como la habilidad de aplicar de manera flexible conocimientos y destrezas en diferentes contextos. En este artículo se discuten tres preguntas: ¿Qué deben aprender los estudiantes a fin de adquirir la AC en un campo particular? ¿Cuáles son las características que se requieren en un proceso de aprendizaje productivo para obtener la competencia adaptativa? ¿Cómo se puede estimular y prolongar este aprendizaje a través de la instrucción? Este artículo presenta un estudio ilustrativo enfocado en el diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar la competencia de resolución de problemas en estudiantes de educación primaria. Las acotaciones finales indican los retos de la implementación de ambientes de aprendizaje innovadores.

Palabras clave: aprendizaje constructivo, autorregulación, Competencia Adaptativa, matemáticas, Educación Primaria

Abstract. Currently, in a learning society, education should focus on promoting Adaptive Competition (AC) which is defined as the ability to flexibly apply knowledge and skills in different contexts. This article discusses three questions: What should students learn to acquire the AC in a particular field? What are the features that are required in a

* Profesor Emérito de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, donde fue Director de su Departamento de Ciencias de la Educación (1994-1998). Su principal interés de investigación es contribuir al desarrollo de las teorías del aprendizaje desde la enseñanza y al diseño de ambientes poderosos de aprendizaje, con foco en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del pensamiento y la resolución de problemas. Fue el primer presidente de la EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction). Durante el año académico 2005-2006 fue Fellow en el Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences de la Universidad de Stanford.

productive learning process for AC? How can stimulate and extend this learning through instruction? This paper presents an illustrative study focused on the design of a learning environment to improve the competence of problem solving in primary school students. The final dimensions indicate the challenges of implementing innovative learning environments.

Keywords: constructive learning, self regulation, adaptative competency, mathematics, primary

--

En un reporte de la Mesa Redonda de Industriales Europeos (1995) se define a la sociedad de aprendizaje actual de acuerdo con las siguientes características:

El aprendizaje es aceptado como un actividad continua a lo largo de la vida; los aprendices asumen la responsabilidad de su propio progreso; la evaluación es diseñada para confirmar el progreso antes que para sancionar el fracaso; se reconoce la competencia personal y los valores compartidos, y el espíritu de equipo, al igual que la búsqueda de conocimiento; el aprendizaje es una sociedad entre estudiantes, profesores, padres, empleados y una comunidad que trabajan juntos. (15)

De acuerdo con esta consideración, la educación, en todos los niveles, debe centrarse aún más en desarrollar y propiciar en los estudiantes la Competencia la AC, esto es, la habilidad de aplicar de manera significativa, flexible y creativa el conocimiento y las destrezas aprendidas en una variedad de contextos. El acercamiento descrito en este artículo se opone a aquellos utilizados para desarrollar una experticia rutinaria, como la habilidad para completar las típicas tareas escolares de manera rápida y exacta, pero sin entender el proceso que se requería para cumplir la tarea.

La discusión inicial se centrará e ilustrará en aquello que los estudiantes deben aprender a fin de adquirir la competencia de adaptación en un área en particular. Luego se abordará la pregunta clave: ¿Cuáles son las características que se requieren en un proceso de aprendizaje productivo y significativo para obtener la competencia adaptativa? La discusión se centrará en cuatro características

importantes: el aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (CSSC por siglas en inglés: *Constructive, Self-regulated, Situated, Collaborative*). El acercamiento integrará las metáforas de aprendizaje relativas a la adquisición y participación o los aspectos individuales y sociales del aprendizaje.

Desde la perspectiva de enseñanza, la pregunta que se establece es: ¿Cómo se puede estimular y prolongar los aprendizajes CSSC a través de la instrucción? Se presentará un estudio que se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de un ambiente de aprendizaje para mejorar la competencia de resolución de problemas en estudiantes de grados avanzados de educación primaria. El artículo concluirá con comentarios finales que abordan el punto clave de una implementación efectiva y sustentable de ambientes innovadores de aprendizaje en la práctica diaria de aula.

¿QUÉ DEBEN APRENDER LOS ESTUDIANTES?

Varios expertos en el área de educación concuerdan en que la meta más importante de la instrucción y el aprendizaje en los campos académicos consiste en la adquisición de un alto grado de “experticia adaptativa” (Hatano e Inagaki, 1986; Hatano y Oura, 2003; Bransford et al., 2006) o lo que se conoce como “competencia adaptativa” en oposición a “experticia rutinaria”. A pesar de distinguir diferentes niveles de experticia, (Hatano y Oura, 2003), este término se asocia con niveles excepcionales de rendimiento. Debido a esta connotación, será usado el término “competencia”, ya que no se puede esperar que la mayoría de estudiantes alcancen un rendimiento excepcional en las materias del currículo escolar. Construir la competencia de adaptación en un área, requiere la adquisición de varios componentes cognitivos, afectivos y motivacionales:

1. Una base de conocimiento específico bien organizado y de acceso flexible en un determinado campo que involucre hechos, símbolos, conceptos y reglas que constituyen el contenido de un tema en un área.
2. Métodos heurísticos, esto es, estrategias para análisis y transformación de problemas (por ejemplo, descomposición de un problema en sub-metas, realización de representaciones gráficas de un problema) lo que no garantiza pero aumenta considerablemente la probabilidad de encontrar la

solución correcta por medio de inducir un acercamiento sistemático a la tarea.

3. Meta-conocimiento que implica el conocimiento acerca del propio funcionamiento cognitivo o conocimiento metacognitivo (por ejemplo, conocimiento de que el potencial cognitivo puede desarrollarse a través del aprendizaje y esfuerzo) y conocimiento sobre la motivación y las emociones que pueden usarse activamente para mejorar el aprendizaje (por ejemplo, toma de conciencia sobre los propios temores en el fracaso de las matemáticas).
4. Destrezas autorreguladoras para que uno mismo pueda regular actividades y procesos cognitivos (“destrezas metacognitivas” o “auto-regulación cognitiva” (por ejemplo, planificación y monitoreo de procesos de solución de problemas) y destrezas para regular actividades y procesos emocionales y volitivos (“auto-regulación motivacional”, por ejemplo, mantener la atención y la motivación para resolver un problema dado).
5. Afecto positivo, esto es, emociones y actitudes positivas hacia campos académicos y hacia el aprendizaje, así como también una creencia de auto-eficacia positiva (De Corte, 2010).

Priorizar la competencia de adaptación no significa que el conocimiento rutinario deje de tener importancia; es obvio pensar que el dominio de ciertas destrezas rutinarias (aritmética básica, deletreo, destrezas técnicas) es importante para funcionar en todo tipo de situación. Si ciertos aspectos de solución de problemas complejos pueden realizarse más o menos mecánicamente, dicha automatización permite que el estudiante centre su atención en actividades de mayor grado cognitivo necesarias para alcanzar la solución. Sin embargo, la competencia de adaptación es importante porque va más allá de eso, “implica el deseo y la habilidad de cambiar competencias centrales y expandir continuamente el grado y profundidad de la habilidad propia” (Bransford et al., 2006: 223). Por lo tanto, es fundamental que uno transfiera su propio conocimiento y destrezas hacia las nuevas tareas y contextos de aprendizajes (De Corte, 2007; Hatano y Oura, 2003) y hacia un aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se documentará, la literatura disponible muestra la importancia de la competencia adaptativa de dos maneras. Primero, una abundante evidencia muestra

la falta de uno o más componentes en los estudiantes novatos o de bajo desempeño en un tema determinado. (Garner, 1987; Schoenfeld, 1985). Segundo, un buen número de investigaciones demuestra que la adquisición del dominio de esos componentes a través de la instrucción mejora el acercamiento de los estudiantes al problema, lo que resulta en mejores resultados en el rendimiento (Brown y Palincsar, 1989; De Corte, Verschaffel y Masui, 2004). Una discusión ampliada de estos cinco componentes desde estas dos perspectivas está fuera del alcance de este artículo. Por lo tanto, documentaré breve y selectivamente la importancia de los siguientes componentes: el conocimiento específico en un campo, destrezas heurísticas y auto-regulación cognitiva, y las creencias sobre campos académicos.

Con respecto al conocimiento de un dominio específico, la investigación ha demostrado que muchos estudiantes tienen un conocimiento superficial y a menudo deficiente de conocimientos básicos en varios campos y, más aún, tienen conceptos erróneos. Por ejemplo, muchos estudiantes, al término de su educación primaria, piensan que la multiplicación resulta ser un número mayor mientras la división es lo contrario. Se han observado varios conceptos erróneos en el campo de la física, por ejemplo, que los objetos pesados caen más rápidamente que los livianos o que se necesita una fuerza continua para un movimiento continuo (De Corte, Greer, y Verschaffel, 1996).

En un estudio clásico entre expertos y novatos realizado por Michelene Chi, Paul Feltovich y Robert Glaser (1981), se pidió a estudiantes de un doctorado en física (expertos) y estudiantes de pre-grado (novatos) que habían terminado un curso de mecánica, que ordenaran 24 problemas de física basándose en similitudes de solución. Los resultados mostraron que la clasificación hecha por los expertos se basaba en principios físicos subyacentes o en leyes necesarias para solucionar el problema (una representación científica del problema); los novatos usaron para su clasificación características superficiales de los problemas tales como el equipo involucrado en la tarea, aspectos superficiales de un diagrama o términos en la declaración del problema (una representación ingenua del problema). Estas diferentes representaciones de los problemas reflejan diferencias en el contenido y en la organización del conocimiento específico de un campo base entre expertos y novatos. Junto a otros estudios en diferentes áreas, éste muestra el rol importante que juega el conocimiento específico en un área en el aprendizaje y resolución de problemas, especialmente en relación con la construcción de un punto de partida

apropiado para la tarea de aprendizaje o un problema (Chi, Glaser y Farr, 1988; Ericsson, 2003; Schraw, 2006).

La falta de dominio y uso de métodos heurísticos y de destrezas cognitivas autorreguladoras también se ha demostrado claramente, por ejemplo, en la resolución de problemas matemáticos, en la comprensión lectora y en la escritura de textos. Los métodos heurísticos son estrategias para el análisis de problemas que tienen como objetivo la transformación de una situación problemática en una tarea de rutina, para la cual quien soluciona los problemas tiene el conocimiento y las destrezas disponibles para hacerlo (De Corte, 2010). Se puede considerar ejemplos adicionales como el análisis minucioso de un problema, la ubicación de problemas análogos, la visualización del problema, el trabajo desde la solución intentada y el abandono provisional de un requisito para la solución.

Las estrategias autorreguladoras constituyen una estructura de control ejecutivo que organiza, guía y monitorea los procesos del pensamiento y del aprendizaje. Ejemplos de esta naturaleza pueden ser la planificación de un proceso de solución, el monitoreo un proceso en construcción, la evaluación y depuración de una solución, la reflexión sobre la solución final. Los aprendices y quienes solucionan con éxito los problemas pueden realizar simultáneamente dos funciones, a saber: la ejecución y elaboración de la solución, y la regulación de actividades relacionadas con la tarea, lo que incluye orientación, planificación, monitoreo, evaluación y reflexión.

La carencia de destrezas heurísticas y autorreguladoras en novatos ha sido demostrada fehacientemente por Alan Schoenfeld (1992) quien filmó, durante sesiones de 20 minutos, el trabajo en parejas de estudiantes de colegio y de universidad que realizaban un problema matemático no familiar y luego contrastó sus procesos resolutivos con aquellos de los expertos. Los procesos fueron separados en episodios representando diferentes actividades, como la lectura del problema, el análisis, la exploración, la planificación, la implementación y la verificación. Cerca del 60% de los intentos resolutivos de los novatos carecían totalmente de actividades heurísticas (como el análisis del problema) y autorreguladoras (como el monitoreo del proceso) que son características del planteamiento de los expertos. Las estrategias típicamente registradas se las puede resumir en: lectura del problema, decisión rápida sobre la solución y su ejecución sin consideración de otras alternativas, aunque no haya progreso alguno. En un estudio

anterior Schoenfeld (1985) descubrió que, al enseñar destrezas heurísticas y autorreguladoras, se mejoraba también la habilidad resolutoria de problemas.

Con respecto a la lectura comprensiva, Ruth Garner (1987) ha documentado que el dominio y uso de buenas destrezas reguladoras, tales como la re-inspección del texto, diferencian al buen lector del mal lector. Otros investigadores han encontrado que la enseñanza de estrategias para mejorar la lectura comprensiva y la escritura tiene un efecto positivo en la comprensión lectora del estudiante (Brown, Pressley, Van Meter, y Schuder, 1996; De Corte, Verschaffel y Van De Ven, 2001), y en la destreza escrita respectivamente (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984).

En resumen, la evidencia empírica disponible sugiere que los estudiantes más exitosos dominan de manera más efectiva y sofisticada las destrezas heurísticas y autorreguladoras, y se demuestra también que, dichas destrezas, pueden ser aprendidas tempranamente, digamos que en el primer nivel de educación primaria, si se provee a los estudiantes con una instrucción apropiada. Además, las destrezas autorreguladoras posibilitan la habilidad de transferir nuestro conocimiento y destrezas hacia nuevos problemas y tareas. Ann Brown y Joe Campione (1994) observaron un adelanto en los resultados de lectura comprensiva con material fuera del campo de la biología visto por los estudiantes en la clase (De Corte, 2003).

La importancia del afecto positivo en el aprendizaje, especialmente en lo referente a creencias sobre la auto-eficacia y creencias epistemológicas, tuvo su valor y énfasis en la década pasada (Bendixen y Feucht, 2010). Se ha demostrado que las creencias epistemológicas, es decir, las creencias sobre el conocimiento y aprendizaje, afectan el grado de involucramiento en el aprendizaje, en la persistencia en las tareas difíciles, en la comprensión del material escrito, en el acercamiento y solución exitosa a problemas complejos en campos débilmente estructurados (Schommer, 1994b).

Sin embargo, la investigación en las dos últimas décadas revela que, en muchos temas y en diferentes campos, los estudiantes sostienen creencias que son ingenuas, incorrectas o ambas, y que estas creencias pueden tener un efecto negativo e inhibitorio en las actividades y acercamientos de aprendizaje. Con respecto a las matemáticas, muchos estudiantes piensan que es un cuerpo establecido de conocimiento establecidos y no un conocimiento construido por el estudiante. Los siguientes puntos de vista son comunes entre los alumnos con relación a su concepción: las matemáticas se asocian con certezas y con la

capacidad de dar una respuesta rápida; hacer matemáticas corresponde a seguir reglas descritas por el profesor; una respuesta a una pregunta o problema matemático se convierte en verdadera cuando el profesor la aprueba (De Corte, Verschaffel y Op 't Eynde, 2000). Una ilustración pertinente de estos defectos en las creencias de los estudiantes proviene de un estudio de Susan Picker y John Berry (2000) quienes pidieron a 476 estudiantes de 12 y 13 años de cinco países (Finlandia, Rumania, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos) hacer un dibujo de un matemático y comentar sobre éste por escrito. Se obtuvieron dos categorías diferentes de dibujos: algunos estudiantes representaron a un matemático que claramente no era un profesor, pero otros dibujaron la imagen de un matemático como profesor. Un tema importante y común entre los dibujos y comentarios de los sujetos de investigación de los cinco países fue la concepción de las matemáticas como imposición: la esencia de muchos dibujos de los estudiantes era, en realidad, aquella de pequeños niños sin poder de decisión confrontando a un matemático representado como autoritario y amenazador. Como es verosímil asumir que los dibujos de los estudiantes reflejan sus creencias acerca de las matemáticas, es obvio pensar que ellos no perciben este campo como interesante, atractivo y motivador.

Con respecto a la lectura comprensiva, Marlene Schommer (1994a) reportó las concepciones ingenuas que juegan un papel importante en varios aspectos de la lectura: aprender a leer significa memorizar las palabras; leer para aprender significa memorizar los hechos, y leer para aprender debe ser un proceso rápido que revele un conocimiento absoluto y certero. Con respecto a la historia, Samuel Wineburg (1991) observa creencias absurdas: los reportes históricos son meras colecciones de "hechos", y aprender historia es aceptar y absorber pasivamente la información basada en hechos. Nancy Songer y Marcia Linn (1991) demostraron que muchos estudiantes creen que el conocimiento en la ciencia resulta en pequeñas porciones de conocimiento aislado y estático.

CARACTERÍSTICAS DE PROCESOS PRODUCTIVOS DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DE ADAPTACIÓN

A fin de conseguir la competencia de adaptación y superar las deficiencias discutidas anteriormente, y para tomar en cuenta la importancia de factores contextuales y sociales que afectan el aprendizaje, el aprendizaje escolar contemporáneo debe

encarnar más un concepto que puede definirse como un proceso activo, constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, colaborativo e individualizado de construcción de significados, conocimientos y destrezas. Estas características de un aprendizaje productivo y significativo están sustentadas por un número importante de investigaciones (De Corte, 2010; Kirby y Lawson, 2012; National Research Council, 2000; 2005). Debido a la imposibilidad de revisar todos los estudios, la siguiente discusión se centra en cuatro características claves anunciadas anteriormente: aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo (CSSC) construido en el conocimiento previo del estudiante y tomando en cuenta las diferencias individuales. Las tres viñetas en el anexo A presentan ejemplos concretos.

EL APRENDIZAJE ES CONSTRUCTIVO

La perspectiva constructivista del aprendizaje ha tomado cuerpo entre los psicólogos educativos (Simons, van der Linden y Duffy, 2000). Los aprendices son vistos no como receptores pasivos de información sino como constructores activos de conocimientos y destrezas a través de una reorganización de sus estructuras mentales adquiridas previamente. Actualmente hay mucha evidencia en el sentido de que el aprendizaje es, de alguna manera, siempre constructivo, así sea en ambientes donde prevalece la instrucción directa. Esto se observa en la investigación que demuestra la ocurrencia de conceptos erróneos mencionados anteriormente (tales como que la multiplicación agranda) y a destrezas procesales defectuosas (como se ilustra en la viñeta 1) entre los estudiantes en clases tradicionales de matemáticas. Como sugiere Giyoo Hatano, “es bastante improbable que los estudiantes las hayan adquirido a través de la enseñanza” (1996: 201).

Lo que es esencial en la perspectiva constructivista es el involucramiento significativo y el esfuerzo que ponen los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimiento y destrezas en interacción con el ambiente. Esto se demuestra por el procedimiento raro y difícil, pero exacto, del niño vendedor ambulante de Brasil en la viñeta 2. En trabajos previos (De Corte y Verschaffel, 1987) se encontró evidencia que apoyaba esta visión constructiva del aprendizaje de los niños, incluso en el simple campo de resolver una suma y resta sencillas. En verdad, estudiantes de primer grado usaban una gran variedad de estrategias resolutivas, muchas de ellas

no enseñadas en la escuela sino construidas por ellos mismos. La gran cantidad de evidencia a favor de la naturaleza constructivista del aprendizaje se alinea con estudios previos realizados por reconocidas autoridades en el campo como Jean Piaget (1955) y Jerome Bruner (1961).

EL APRENDIZAJE ES AUTORREGULADO

El aprendizaje constructivo es también autorregulado. Como sugiere Barry Zimmerman, “los individuos son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos participantes en sus propios procesos de aprendizaje” (1994: 3). Si los estudiantes pretenden convertirse en aprendices a través de la vida, ellos deben ser capaces de manejar y monitorear sus procesos de construcción de conocimiento y adquisición de destrezas. Esta característica de aprendizaje se ilustra en la viñeta 2 (anexo A) en el raro proceso de cálculo del vendedor de la calle de Brasil.

A pesar de que la investigación en el campo de la autorregulación en la educación comenzó solamente hace 25 años, una gran cantidad de trabajos empíricos y teóricos han arrojado importantes consideraciones (Boekaerts, Pintrich, y Zeidner, 2000; Zimmerman y Schunk, 2011). Primero, se han identificado las principales características de estudiantes autorregulados. Estos estudiantes manejan bien el tiempo de dedicación al estudio, se fijan metas inmediatas más altas que son monitoreadas por ellos con más frecuencia y precisión, se imponen estándares más altos de satisfacción, y son más autoeficaces y persistentes a pesar de todos los obstáculos. Segundo, la autorregulación se correlaciona fuertemente con logros académicos en las diferentes áreas de estudio (Zimmerman y Risemberg, 1997). Debido a que la investigación muestra también que los estudiantes no adquieren estrategias sofisticadas de autorregulación espontáneamente, la autorregulación no es únicamente un elemento del aprendizaje productivo, sino que, como componente de la competencia de adaptación, constituye en sí mismo una meta para el proceso de aprendizaje a largo plazo que debe ser alentado desde temprana edad (De Corte, Mason, Depaepe y Verschaffel, 2011).

EL APRENDIZAJE ES SITUADO O CONTEXTUALIZADO

La comunidad de investigadores educativos sostiene fuertemente la idea de que el aprendizaje constructivo y autorregulado debe ocurrir en un contexto, es decir, en relación al ambiente social, contextual y cultural donde estos procesos están inmersos y que influyen en su desarrollo (ver Kirschner y Whitson, 1997; National Research Council, 2000). La perspectiva del aprendizaje situado enfatiza que éste se realiza esencialmente con la interacción y, especialmente, a través de la participación en actividades y contextos sociales y culturales. Esto se ilustra también en la viñeta 2 por el proceso de cálculo inventado por el vendedor ambulante en Brasil, en su contexto real de hacer su negocio. En matemáticas, la perspectiva situada ha estimulado el cambio hacia una educación matemática más auténtica y realista (De Corte et al., 1996).

EL APRENDIZAJE ES COLABORATIVO

La naturaleza colaborativa del aprendizaje está estrechamente vinculada con la perspectiva situada que enfatiza su carácter social. El aprendizaje efectivo es una actividad distribuida y no simplemente aislada. El esfuerzo de aprendizaje está distribuido entre el estudiante en sí, los compañeros del ambiente de aprendizaje, y los recursos, tecnología y herramientas disponibles (Salomon, 1993). Por ejemplo, la interacción social es esencial para el aprendizaje de las matemáticas, como sucede con la construcción individual de conocimiento a través de la interacción, negociación y cooperación (Wood, Cobb y Yackel, 1991). La viñeta 3 ofrece una ilustración con una actividad en la forma del *jigsaw* método.

La literatura provee evidencia importante que apoya los efectos positivos que tiene un aprendizaje colaborativo en el logro académico (Lehtinen, 2003; Salomon, 1993; Slavin, 2010). Se sugiere que un cambio hacia una interacción social en el aula representaría un alejamiento valioso del énfasis tradicional sobre el aprendizaje individual; el aprendizaje puede ser más productivo a través de la implementación de la colaboración entre estudiantes en actividades como el intercambio de ideas, la comparación de estrategias de solución y la discusión de argumentos. Es importante considerar que dichas actividades deben conducir a la reflexión para así motivar la autorregulación cognitiva del aprendizaje. Sin embargo, se debe evitar ir lejos en la dirección contraria, ya que aprender a colaborar e interactuar no excluye el desarrollo individual del nuevo conocimiento.

RESPUESTAS A CRÍTICAS SOBRE LOS ACERCAMIENTOS CONSTRUCTIVISTAS

La comprensión del aprendizaje, según lo descrito anteriormente, es una amplia representación de la perspectiva constructivista donde se combinan e integran la adquisición y la participación (Sfard, 1998) o los aspectos individuales y sociales del aprendizaje (Salomon y Perkins, 1998). A pesar de que la literatura disponible ofrece el apoyo para el aprendizaje cognitivo, autorregulado, situado y colaborativo (Bransford et al., 2006; National Research Council, 2000; 2005), la perspectiva constructivista también ha merecido críticas. Paul Kirschner, John Sweller y Richard Clark (2006) argumentan que los acercamientos basados en el constructivismo confían de manera excesiva en el aprendizaje por descubrimiento y ofrecen una guía mínima al estudiante ignorando, como resultado de esta acción, la estructura de la arquitectura cognitiva humana y dando como resultado una sobrecarga cognitiva de la memoria de trabajo. Estos autores apuntan hacia el retorno a la instrucción directa.

Si bien es cierto que las críticas son correctas en el sentido de que únicamente el descubrir no apunta hacia una mejor ganancia en el aprendizaje, como lo evidencia Mayer (2004) en su revisión de la literatura de los últimos 50 años, el aprendizaje constructivista no puede ser equiparado con el aprendizaje por descubrimiento. El concepto de aprendizaje como un proceso activo, constructivo, autorregulado no significa que la construcción de conocimientos y destrezas de los estudiantes no puedan y no deban ser guiados y mediados a través de un modelaje, entrenamiento, retroalimentación, ejemplos y andamiaje apropiados por parte de profesores, pares, y medios comunicativos de educación. Mayer concluye, por reportes de estudios, que el descubrimiento guiado conduce a mejores logros de aprendizaje que la instrucción directa. Un ambiente de aprendizaje fuerte e innovador se caracteriza por tener un balance efectivo entre el descubrimiento y la exploración personal, y una instrucción y guía sistemática siendo sensibles a las diferencias de habilidades, necesidades y motivación de los estudiantes. Un reciente meta-análisis de investigación relevante, confirma la conclusión de Mayer: la enseñanza directa es mejor que el descubrimiento no asistido, pero el aprendizaje por descubrimiento guiado, motivado o asistido es superior a la enseñanza directa o

explícita (Alfieri, Brooks, Aldrich y Tenenbaum, 2011). Sin embargo, es importante notar que el balance entre la regulación externa por parte del profesor y la autorregulación por parte del estudiante variará durante el camino de aprendizaje de los estudiantes; según aumenta la competencia, la autorregulación puede crecer y el apoyo de la instrucción explícita puede disminuir. Conocedores de estas conclusiones, el diseño de ambientes de aprendizaje prevendrá una sobrecarga cognitiva y, al mismo tiempo, inducirá a una carga cognitiva pertinente que facilitará un aprendizaje efectivo (Schmidt, Loyens, van Gog y Paas, 2007).

DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE QUE ESTIMULAN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CSSC

A partir de la perspectiva de aprendizaje CSSC, el mayor reto desde la perspectiva de la enseñanza es saber cómo esos procesos de aprendizaje pueden ser estimulados y mantenidos a través de la intervención instructiva. El estudio, objeto de este artículo, se centra en el diseño, implementación y evaluación de un ambiente de aprendizaje que busca fortalecer los procesos de aprendizaje cognitivos, autorregulados, situados y colaborativos para la competencia de adaptación en la solución de problemas matemáticos entre estudiantes de un nivel avanzado de educación primaria (para un reporte más detallado, ver Verschaffel et al., 1999). El objetivo del estudio fue investigar si los estudiantes inmersos en este ambiente de aprendizaje tenían un mejor desarrollo de su competencia resolutoria de problemas, y también creencias más realistas y positivas con respecto a las matemáticas.

EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

El ambiente de aprendizaje en las aulas experimentales sufrió un cambio fundamental con respecto a los siguientes componentes: el contenido de la enseñanza-aprendizaje, la naturaleza de los problemas, las técnicas de instrucción, y la cultura de aula. Primero, se enseñó a los estudiantes una estrategia autorreguladora de cinco etapas para resolver problemas de aplicación matemática y un conjunto de ocho estrategias heurísticas que son especialmente útiles durante las dos primeras etapas del proceso (ver anexo B). La adquisición de esta estrategia para resolver problemas significó: 1) crear conciencia de las diferentes fases de un

proceso competente para resolver problemas; 2) ser capaz de monitorear y evaluar las propias acciones durante las diferentes fases (entrenamiento autorregulado), y 3) incrementar el dominio de las ocho estrategias heurísticas (entrenamiento en estrategias heurísticas).

Segundo, se utilizó un conjunto de problemas reales, complejos y abiertos. Los problemas diferían sustancialmente de los problemas de los libros de texto tradicionales y se los presentó en diferentes formatos: un texto, un artículo de periódico, un folleto, una tira cómica, una tabla o una combinación de algunos de estos formatos. El ejemplo del anexo C ilustra el tipo de tareas usadas en el ambiente de aprendizaje.

Tercero, se creó una comunidad de aprendizaje a través de la aplicación de técnicas interactivas de instrucción, en particular, trabajo en grupos pequeños y discusión con toda la clase. El modelo de instrucción básica para cada lección consistió en la siguiente secuencia para las actividades de clase: 1) una introducción breve para toda la clase; 2) dos tareas grupales para ser resueltas en grupos heterogéneos de tres o cuatro alumnos seguidas cada una de ellas de una discusión con toda la clase, y 3) una tarea individual con la subsecuente discusión con toda la clase. Durante todas las lecciones, el papel del profesor fue el estímulo y la creación del andamiaje para involucrar a los estudiantes, y luego reflexionar sobre las actividades cognitivas y de autorregulación incluidos en la estrategia de cinco etapas para solucionar problemas. El apoyo en la instrucción fue gradualmente desapareciendo según los alumnos iban siendo más competentes y autorregulados en sus actividades de resolución de problemas.

Cuarto, se creó una cultura de clase innovadora al establecer normas nuevas sobre el aprendizaje y la enseñanza de resolución de problemas (Yackel y Cobb, 1996) apuntando a promover creencias positivas hacia las matemáticas. Los aspectos típicos de esta cultura de aula incluían: 1) la motivación para que los alumnos articularan y reflexionaran sobre sus estrategias de resolución y creencias acerca de la resolución de problemas; 2) la discusión sobre lo que es un buen problema, una buena respuesta y un buen procedimiento de resolución (por ejemplo, con frecuencia existen diferentes formas de solucionar un problema; para algunos problemas una estimación aproximada es mejor respuesta que un número exacto), y 3) la reconsideración del papel del profesor y de los estudiantes en una clase de matemáticas (por ejemplo, la clase, como un todo, decidirá cuál de las

soluciones generadas es la óptima luego de analizar los pros y los contras de las diferentes alternativas).

El ambiente de aprendizaje se refinó en forma conjunta con los profesores de las aulas experimentales y sus directores. El modelo de apoyo a los profesores enfatizaba la creación de un contexto social en el que profesores e investigadores aprendieran uno del otro a través de discusiones y reflexiones continuas sobre los principios básicos del ambiente de aprendizaje, los materiales de aprendizaje desarrollados y las prácticas de los profesores durante las lecciones. El resultado fue un conjunto de diez directrices generales para los profesores donde se establecieron acciones específicas que ellos deben tomar y cómo se pueden involucrar con los estudiantes antes, durante y después de tareas individuales y grupales a fin de fortalecer el poder del ambiente de aprendizaje (ver anexo D). En la guía del profesor que se usó en el proyecto, cada directriz venía acompañada de una explicación sobre su propósito y se facilitaron ejemplos de implementación.

La intervención consistió en veinte lecciones, que fueron enseñadas en las aulas experimentales por los profesores regulares durante un período de cuatro meses en las horas escolares regularmente destinadas para matemáticas. Durante el mismo tiempo, los alumnos de las aulas del grupo control continuaron desarrollando el currículo de matemáticas regular que contenía un número considerable de lecciones sobre resolución de problemas, aunque con poca o ninguna atención hacia la enseñanza sistemática de destrezas heurísticas y de autorregulación.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Participaron en el estudio cuatro aulas experimentales de quinto grado ($n = 27, 19, 21, 19$) y siete aulas de control comparables ($n = 29, 22, 19, 21, 20, 17, 18$). Todas estas aulas se encontraban en escuelas primarias de una región urbana de Bélgica e incluían estudiantes de los dos géneros y de diferentes clases socio-económicas. Todos los profesores eran calificados y certificados por un instituto de formación de profesores para educación básica y tenían por lo menos cinco años de experiencia.

Los efectos del ambiente de aprendizaje fueron evaluados mediante el uso de un pre-test, un post-test y un test de retención con un grupo experimental y un grupo de control comparable aplicando una gran variedad de técnicas de recolección

y análisis de datos (ver anexo E). Las pruebas paralelas de problemas usadas como pre-test, post-test, y test de retención contenían diez tareas no rutinarias que les llevaba por su cuenta a aplicar las destrezas heurísticas y autorreguladoras enseñadas durante la intervención. El siguiente es un ejemplo tomado del examen:

Lies tiene dos casas de muñecas. El piso cuadrado de la casa pequeña tiene un lado de 40 cms. y tiene 16 azulejos. El piso cuadrado de la casa grande tiene un lado que es exactamente el doble del lado de la casa pequeña. ¿Cuántos azulejos se necesitan para el piso de la casa grande si se usan los mismos azulejos?

La respuesta de cada tarea fue registrada como correcta, incorrecta, error técnico de cálculo o sin respuesta.

El cuestionario diseñado consistió en 21 afirmaciones tipo escala de Likert y apuntaban a evaluar las creencias y actitudes de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. Se distinguieron dos sub-escalas basadas en un análisis factorial: una primera con afirmaciones que trataban sobre “el gusto y la persistencia en resolver problemas (por ejemplo, me gusta resolver problemas; los problemas difíciles son mis favoritos, etc.) y una segunda sub-escala con catorce afirmaciones que reflejaban un punto de vista orientado al proceso en la resolución de problemas (por ejemplo, en los problemas de matemáticas hay diversas formas para llegar a encontrar una solución correcta; escuchar las explicaciones de soluciones y caminos alternos de los alumnos es una pérdida de tiempo, etc.). En cada afirmación los estudiantes tenían que responder indicando si ellos estaban totalmente de acuerdo, de acuerdo, inseguros, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el enunciado.

Para evaluar el conocimiento matemático general y las destrezas, se administró un test estandarizado existente. Este incluyó 58 tareas de opción múltiple correspondientes a ocho sub-escalas: operaciones lógicas, conjuntos, relaciones, números, operaciones matemáticas, problemas, medida y geometría (Stinissen, Mermans, Tistaert y Vander Steene, 1985).

Con el fin de obtener un mejor entendimiento de los cambios cualitativos en los procesos resolutivos de los alumnos como consecuencia de la intervención, se seleccionaron tres parejas de niños de cada aula experimental (una pareja de

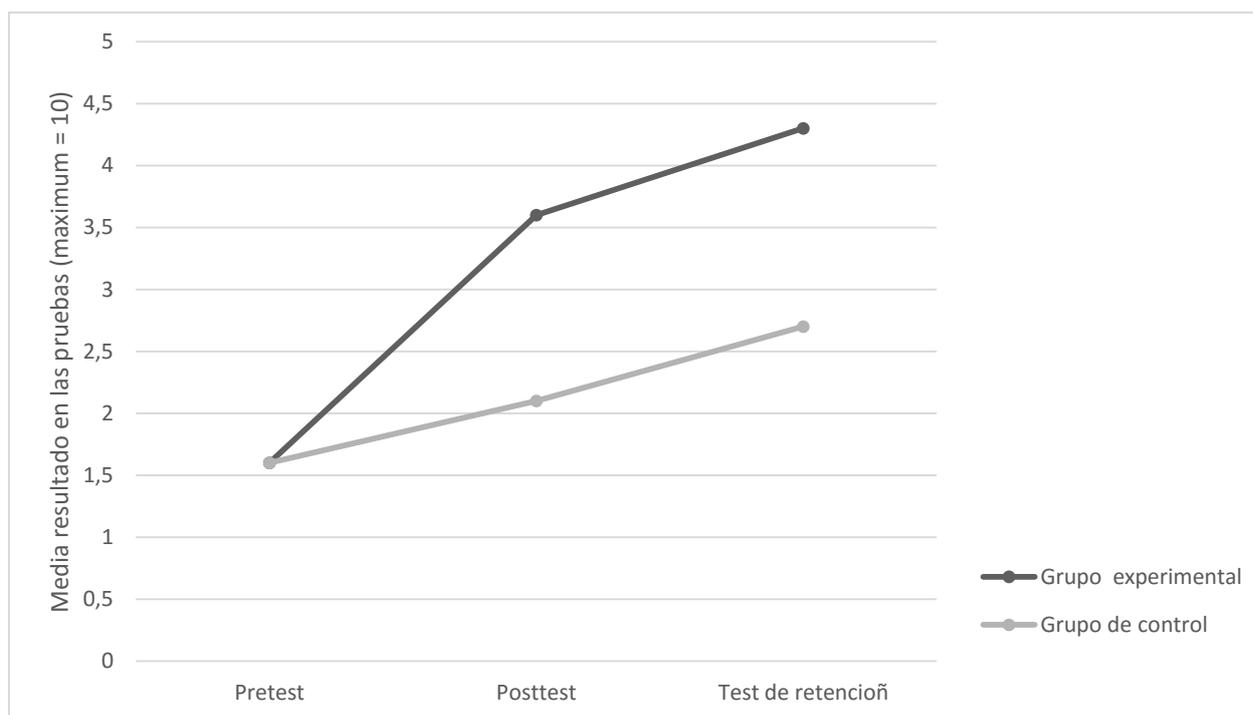
alumnos con alta habilidad, una con mediana y una con baja) y se les solicitó antes y después de la intervención resolver cinco problemas nuevos y no rutinarios en pares de igual habilidad. Se grabó un video de estas parejas y luego se lo analizó con un esquema de marcación que incluía tres aspectos: 1) el resultado final del proceso resolutorio (correcto, incorrecto, error técnico de cálculo o sin respuesta); 2) el uso de las ocho estrategias heurísticas enseñadas en el programa, y 3) la frecuencia de ocurrencia de cuatro valiosas actividades autorreguladoras (por ejemplo, orientación, planificación, monitoreo y evaluación).

Para evaluar la fidelidad de la implementación del ambiente de aprendizaje por parte de los profesores de las aulas experimentales, se grabaron videos de una muestra de cuatro lecciones representativas en cada aula y luego se los analizó en términos de un perfil de implementación. Este perfil contenía diez categorías de actividades de profesores que se los consideraron importantes para el éxito de la implementación del ambiente de aprendizaje y que, de alguna manera, correspondían a las diez directrices mencionadas en el anexo D (por ejemplo, ofrecer una buena orientación a la tarea; observar el trabajo en grupo y proveer la ayuda necesaria cuando se la requiera; demostrar la existencia de diferentes soluciones y métodos resolutorios apropiados para el mismo problema durante la discusión con la clase, etc.).

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados del pre-test, post-test y test de retención, en comparación con el grupo de control, la intervención tuvo un efecto positivo significativo y estable (tamaño del efecto .31) en la actuación resolutoria de problemas del grupo experimental (ver figura 1).

Figura 1. Media de puntajes de los grupos experimentales y de control en las Tres Versiones del WPT (Pre-test, Post-test y test de fijación de conocimientos)



Fuente: elaboración propia

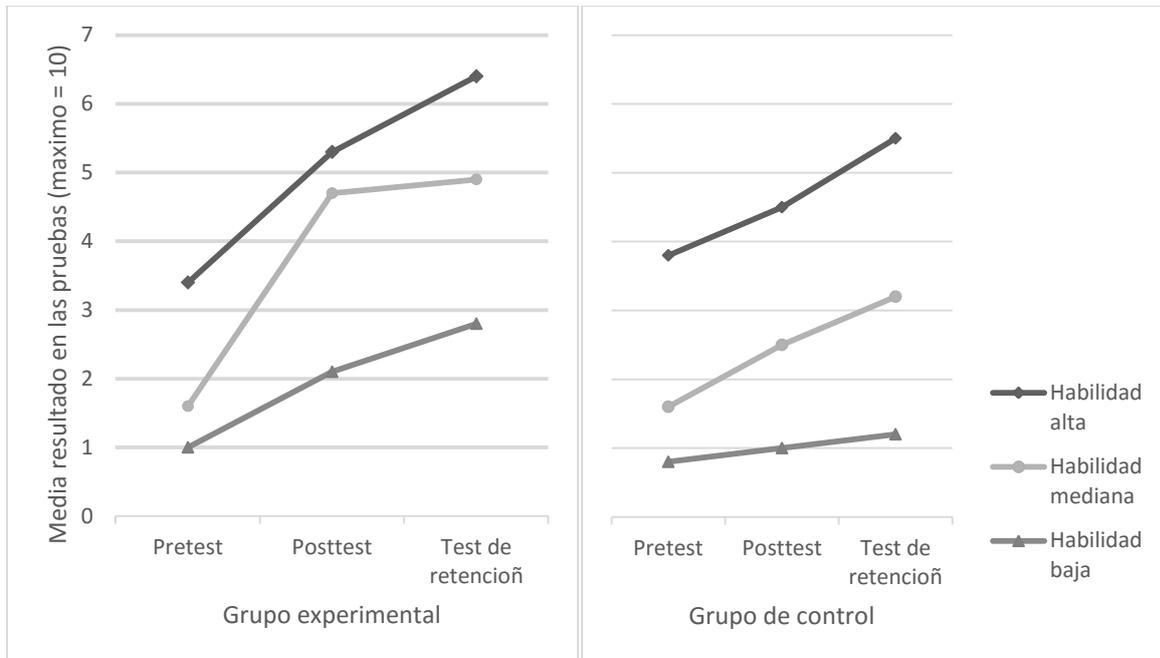
Los resultados de los cuestionarios indicaron que el ambiente de aprendizaje tuvo un impacto significativo positivo, aunque pequeño en relación al gusto y la persistencia de los niños en resolver problemas matemáticos y, en su perspectiva, orientado al proceso en la resolución de problemas (tamaño del efecto .04).

Los resultados del examen estandarizado de logros que cubría el currículo total de matemáticas mostraron que la atención extra a las estrategias cognitivas y autorreguladoras en las aulas experimentales no tuvo una influencia negativa en los logros de aprendizaje de otras partes del currículo (medida, geometría). Al contrario, hubo un efecto de transferencia reveladora y positiva; los estudiantes de las aulas experimentales realizaron su trabajo significativamente mejor que los estudiantes de las aulas de control en este test (tamaño del efecto 0.38).

El análisis de las anotaciones de los estudiantes en sus hojas de respuestas en el post-test de problemas mostró que los mejores resultados del grupo experimental fueron determinadas por un incremento sustancial en el uso espontáneo de las destrezas heurísticas y autorreguladoras (orientación, planificación, monitoreo y evaluación) (tamaño del efecto .76). Este descubrimiento se confirmó con un análisis cualitativo de las entrevistas sobre resolución de problemas grabadas en los videos

de las tres parejas de estudiantes de cada aula experimental, antes y luego de la intervención.

Figura 2. Media de puntajes de los estudiantes con habilidad alta-media- y baja de los grupos experimentales y del control en lastres versiones WPT (Pre-test, Post-test y Test de Fijación de conocimientos)



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en las aulas experimentales no solamente los estudiantes con habilidad alta sino también aquellos de habilidad baja —aunque en grado pequeño— se beneficiaron de la intervención en todos los aspectos recientemente mencionados (ver figura 2)

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio apoyan la perspectiva de que, en un ambiente de aprendizaje CSSC, al combinar un conjunto de problemas diseñados de manera cuidadosa con métodos de enseñanza altamente activos y con la introducción de una nueva cultura de aula, se puede aumentar significativamente la competencia en la resolución de problemas matemáticos así como motivar el cambio en las creencias de los estudiantes sobre esta área. Un estudio realizado por Mason y

Scrivani (2004) arroja los mismos resultados de esta investigación. Es interesante saber que los principios básicos aplicados en estas dos intervenciones convergen con las características de ambientes de aprendizaje efectivos que derivan de un reciente meta-análisis de experimentos de enseñanza: 1) entrenamiento integrado de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales usando una variedad de métodos de enseñanza; 2) atención explícita a la utilidad y beneficios de las estrategias; 3) creación de oportunidades para la práctica de las estrategias y provisión de retroalimentación sobre el uso de las estrategias, y 4) creación de una cultura de aula nueva a fin de estimular el aprendizaje autorregulado, especialmente la reflexión (Dignath y Büttner, 2008; Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008; De Corte, Depaepe y Verschaffel, 2010; Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006).

Implicaciones para la práctica y la política

Los resultados de este estudio de intervención sugieren que la concepción de aprendizaje CSSC puede guiar el diseño de novedosos pero también positivos ambientes de aprendizaje aplicables en la práctica, esto es: escenarios que posibiliten la adquisición de la competencia adaptativa (AC), particularmente destrezas heurísticas y de autorregulación. Es importante también anotar que la intervención arrojó un efecto sustentable: los profesores participantes continuaron aplicando este método innovador en la enseñanza de las matemáticas después de que la investigación terminó. Sin embargo, los efectos positivos de la intervención vinieron como resultado de una intensa colaboración y dirección de profesores y sus directores. Esto no es sorprendente. En efecto, la implementación efectiva y sustentable de ambientes de aprendizaje innovadores demanda mucho de los profesores y se requiere cambios sustanciales en su papel y práctica. En lugar de ser la principal fuente de información, el profesor se convierte en un miembro “privilegiado” de una comunidad de construcción del conocimiento cuya tarea es crear un clima de aula intelectualmente estimulante: modelar actividades de aprendizaje, pensamiento y de resolución de problemas; hacer preguntas provocadoras; ofrecer el apoyo a los estudiantes a través de entrenamiento y guía, y motivar y apoyar la autorregulación de los estudiantes para su propio aprendizaje. En otras palabras, el profesor provee la guía necesaria para el aprendizaje por descubrimiento.

En vista de la implementación de la concepción CSSC del aprendizaje, es interesante preguntarse si las ideas y creencias de los profesores y estudiantes convergen con esta perspectiva. Como punto de partida en la concepción de Erik De Corte (1995) sobre un aprendizaje efectivo como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado y colaborativo de adquisición y construcción de conocimientos, John Berry y Pasi Sahlberg (1996) desarrollaron un instrumento para medir y analizar las ideas sobre el aprendizaje en estudiantes de 15 años en cinco escuelas en Inglaterra y Finlandia. La conclusión más importante del estudio fue que la mayoría de estudiantes se adhiere al modelo de aprendizaje como transmisión de conocimiento, que es difícil de acomodar a la concepción CSSC. Berry y Sahlberg concluyen que “las ideas de nuestros alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza reflejan las prácticas estáticas y cerradas de la escuela” (1996, 33). Añaden que esta conclusión se refleja en hallazgos similares de otros estudios de profesores y estudiantes adultos.

Estos hallazgos sugieren que las creencias acerca del aprendizaje pueden ser un obstáculo serio para la implementación del acercamiento al aprendizaje CSSC debido a que la historia de la educación muestra el arraigo profundo de prácticas de enseñanza (Berliner, 2008). Por lo tanto, cambiar estas creencias y prácticas en vista de la implementación sustentable y a gran escala de ambientes innovadores de aprendizaje basados en la concepción CSSC de aprendizaje es un reto para los profesionales de la educación, especialmente para el personal educativo a cargo y los artífices de las políticas. Se necesita un diseño o revisión del currículo y de los libros de texto que reflejen esta concepción. Sin embargo, la integración de nuevas ideas en los libros de texto no garantiza que estas sean usadas apropiadamente en la práctica (Depaepe, De Corte y Verschaffel, 2007). La investigación muestra que los profesores interpretan las ideas nuevas a través de experiencias pasadas (por ejemplo, Remillard, 2005) y, como lo demuestra Berry y Sahlberg (1996), los maestros con confían con frecuencia en las creencias tradicionales sobre el aprendizaje y la enseñanza. Más aún, como lo argumenta Cognition and Technology Group at Vanderbilt, los cambios requeridos son “demasiado complejos para ser comunicados sucintamente en un taller, y luego promulgados aisladamente una vez que los profesores retornan a sus escuelas” (1997: 116). Por lo tanto, existe la necesidad imperiosa de un aprendizaje profesional intensivo para autoridades escolares y profesores que abordan la “alta fidelidad” en la aplicación de ambientes de aprendizaje y materiales innovadores,

mientras se centran en el cambio de percepciones y creencias predominantes sobre el aprendizaje. Tales cambios se facilitan por un proceso iterativo en el que las concepciones actuales sean desafiadas por el aprendizaje de prácticas alternativas exitosas (Timperley, 2008; National Research Council, 2000). En sus estudios para convertirse en profesores, los estudiantes deben estar inmersos en el tipo de ambientes de aprendizaje que se les aconseja crear y refinar en el futuro en sus propias aulas.

Finalmente, la implementación sustentable de la concepción CSSC requiere de una apropiada comunicación con ayuda de parte de la comunidad ampliada (Stokes, Sato, McLaughlin y Talbert, 1997) a fin de evitar lo que John Dewey (1916) llamó el aislamiento de la escuela. El apoyo de la comunidad ampliada es importante a fin de motivar sinergias entre el aprendizaje formal en el aula y el aprendizaje informal en las actividades fuera de la escuela (Bransford et al., 2006; National Research Council, 2000) y para el modelo descrito aquí para alcanzar su máximo potencial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, L., P.J. Brooks, N.J. Aldrich y H.R. Tenenbaum (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology* 103, 1-18.
- Bendixen, L.D. y Feucht F.C. (eds.) (2010) *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berliner, D.C. (2008). Research, policy, and practice: The great disconnect. En S.D. Lapan & M.T. Quartaroli (eds.) *Research essentials: An introduction to designs and practices* (pp. 295-325). Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6, 19-36.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner (eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, B., & Sabelli, N. (2006). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. En P.A. Alexander & P.H. Winne (eds.) *Handbook of Educational Psychology* (2nd. ed.) (pp 209-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 88*, 18-37.
- Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review 31*, 21-32.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science, 5*, 121-125.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Corte, E. (1995). Learning theory and instructional science. En P. Reiman & H. Spada (eds.) *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 97-108). Oxford, UK: Elsevier Science.
- De Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 142-146.
- De Corte, E. (2007). Learning from instruction: The case of mathematics. *Learning Inquiry, 1*, 19-30.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (eds.) *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 35-67). Paris: OECD Publishing.
- De Corte, E., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2010). Fostering self-regulation skills in mathematics. En H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth & E. Cools (eds.) *ELSIN XV, Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts* (pp. 133-139). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. En D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.) *Handbook of educational psychology* (491-549). New York, NY: Macmillan.
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155-172). New York, NY: Routledge.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 363-381.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 365-384.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & Op 't Eynde P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. En P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 687-726). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van de Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Unravelling the culture of the mathematics classroom: A video-based study in sixth grade. *International Journal of Educational Research*, 46, 266-279.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Dignath, C., Buettner, G, & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Ericsson, K.A. (2003). The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 31-83). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- European Round-Table of Industrialists (ERT) (1995). *Education for Europeans: Towards a learning society*. Bruselas: ERT.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hatano, G. (1996). A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education. In L.P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, J. Kilpatrick, & B. Greer (eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 197-217). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. En H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262-272). New York, NY: Freeman.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary. Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.
- Kirby, J.R., & Lawson, M.J. (2012). *Enhancing the quality of learning. Dispositions, instruction, and learning processes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Kirshner, D., & Whitson, J.A. (eds.) (1997) *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. En E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (eds.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 35-53). (Advances in Learning and Instruction Series.) Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153-176.
- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59, 14-19.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. J.D. Bransford, A.L. Brown, & R.R. Cocking (eds.). Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington, DC: National Academy Press.

- National Research Council. (2005) *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Committee on *How people learn*, a targeted report for teachers, M.S. Donovan & J.D. Bransford (eds) Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nunes, T., Schliemann, A.D., & Carraher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1955). *The child's construction of reality*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Picker, S.H., & Berry, J.S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 65-94.
- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211-246.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognition. Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. En P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (eds.), *Review of research in education* (vol. 23, pp. 1-24). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Schmidt, H.G., Loyens, S.M.M., van Gog, T., & Paas, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 91-97.
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.
- Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. En D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York, NY: Macmillan.
- Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. En R. Garner & P. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and about text instruction* (pp. 25-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological beliefs research: Tentative understandings and proactive confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 293-319.
- Schraw, G. (2006). Knowledge structures and processes. En P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (2nd. ed.) (pp. 245-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Simons, R.J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R.E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? En H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 161-178). Paris: OECD Publishing.
- Stinissen, J., Mermans, M., Tistaert, G. & Vander Steene, G. (1985). *Leuvense Schoolvorderingentest Vernieuwde Wiskunde 2-6*. [Leuven Standard Achievement Test New Mathematics 2-6] Brussel: C.S.B.O.
- Songer, N.B., & Linn, M.C. (1991). How do students' views of science influence knowledge integration? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 761-784.
- Stokes, L.M., Sato, N.E., McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (1997). *Theory-based reform and problems of change: Contexts that matter for teachers' learning and community*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary Teaching, School of Education, Stanford University.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. (Educational Practices Series, 18). Geneva, CH: International Bureau of Education.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., y Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 195-229.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-83.

- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28, 587-616.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G.D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

ANEXOS

Anexo A. Cuatro viñetas ilustran las características de un aprendizaje efectivo

Viñeta 1

Solución de una resta simple realizada por un alumno de primaria

$$\begin{array}{r}
 543 \\
 - 175 \\
 \hline
 432
 \end{array}$$

¿Cómo realizó el alumno esta resta?

Viñeta 2

(Tomado de Nunes, Schliemann & Carraher, 1993)

Alguien compra a un vendedor ambulante, de 12 años, en Recife, Brasil, 10 cocos a 35 cruzeiros cada uno. El muchacho calcula rápida y exactamente el precio de la siguiente

manera “3 cocos son 105; 3 más son 210; ...tengo que añadir 4, que hacen... 315 ...Son 350 cruzeiros.”

Cuando el muchacho tenía que resolver problemas tradicionales de un texto en la escuela, lo hacía más mediocrementemente que cuando estaba en su negocio en la calle. En clases él no usaba los procedimientos que los utilizaba tan rápidamente en la calle, pero él intentaba aplicar los algoritmos aprendidos en la escuela que aparentemente no los manejaba muy bien.

Viñeta 3

En relación a los eventos en Kosovo, un proyecto que se enfocaba en el estudio de la situación en los Balcanes se estableció en una clase de 25 estudiantes del tercer año de secundaria. Un alumno en la clase tenía un historial étnico albanés. Sus padres migraron pocos años antes de Kosovo a Belgica. En la primera fase del proyecto se dividió a la clase en cinco “grupos de investigación”, con cinco alumnos en cada uno. Cada grupo estudió a los Balcanes desde diferentes perspectivas:

- Grupo 1: perspectiva política
- Grupo 2: perspectiva social
- Grupo 3: perspectiva económica
- Grupo 4: perspectiva cultural
- Grupo 5: perspectiva religiosa

Cuando los grupos de investigación hicieron su trabajo, luego de algunas sesiones, la clase fue reorganizada en “grupos de aprendizaje”. En cada grupo había un representante de cada grupo de investigación que llevó a combinar y discutir los conocimientos de las cinco perspectivas haciendo posible que todos los alumnos estuvieran aprendiendo acerca de la situación global y los problemas de los Balcanes.

Anexo B. El modelo de competencia resolutoria de problemas subyacente al Ambiente de Aprendizaje.

PASO 1: CONSTRUYA UNA REPRESENTACIÓN MENTAL DEL PROBLEMA

Heurística: Haga un dibujo.

Haga una lista, un esquema o una tabla.
Distinga datos relevantes e irrelevantes.
Use su conocimiento real del mundo.

PASO 2: DECIDA CÓMO SOLUCIONAR EL PROBLEMA

Heurística: Haga un cuadro de flujos.
Adivine y compruebe.
Busque un patrón.
Simplifique los números.

PASO 3: HAGA LOS CALCULOS NECESARIOS

PASO 4: INTERPRETE EL RESULTADO Y FORMULE UNA RESPUESTA

PASO 5: EVALUE LA SOLUCIÓN

Anexo C. Problema de un viaje escolar

El profesor informó a los niños acerca de un plan para un viaje escolar para visitar el Efteling, un parque de diversiones muy conocido en Holanda, pero si este resultaba muy costoso, algún otro parque podría ser una alternativa. Cada grupo, de cuatro estudiantes, recibió copias de folders con los precios de entrada a cada parque. La lista incluía distintos precios dependiendo de la época del año, la edad de los visitantes y el tipo de grupo (personas individuales, familias, grupos). Adicionalmente, cada grupo recibió una copia de un fax de una empresa de buses locales dirigida al director de la escuela. El fax contenía información con el precio, de acuerdo con el tamaño del bus (con chofer), por un viaje de un día hacia el Efteling.

La primera tarea de los grupos fue comprobar si era posible hacer el viaje al parque Efteling, bajo la premisa de que el precio máximo por niño era de 12,50 euros. Después de descubrir que éste no era posible, el grupo recibió una segunda tarea; tenían que descubrir cuál de los otros parques podrían visitar con la suma de 12,50 euros.

Anexo D. Lineamientos generales para los profesores antes, durante y después de trabajos grupales e individuales

ANTES

1. Relacione el nuevo conocimiento a lo ya aprendido (heurística, paso de solución de problema)
2. Dé una buena orientación a la tarea nueva.

DURANTE

3. Observe el trabajo grupal y ofrezca sugerencias apropiadas cuando se necesite.
4. Estimule la articulación y la reflexión.
5. Estimule un pensamiento activo y cooperativo de todos los miembros (especialmente de los más débiles/tímidos)

DESPUÉS

6. Demuestre la existencia de soluciones y métodos diferentes para el mismo problema.
7. Evite imponer a los estudiantes soluciones y métodos de solución.
8. Ponga atención a las destrezas heurísticas y autorreguladoras del modelo de resolución de problemas previstas y use el modelo como base para la discusión.
9. Estimule la participación activa de tantos estudiantes como sea posible para la discusión de clase.
10. Indique aspectos positivos y negativos de la dinámica de grupo.

Anexo E. Diseño del estudio

	Grupo experimental (4 aulas)	Grupo de control (7 aulas)
Prueba momento 1	Pre-test de problemas Cuestionarios de creencias y actitudes Pruebas estandarizadas de conocimiento Entrevista de solución de problemas en parejas	Pre-test de problemas Cuestionarios de creencias y actitudes Pruebas estandarizadas de conocimiento
Intervención	Ambiente de enseñanza-aprendizaje (20 lecciones) Registro de video de cuatro lecciones	Programa regular de matemáticas
Prueba momento 2	Post-test de problema Cuestionario de creencias y actitudes Prueba estandarizada de conocimientos Entrevistas de resolución de problemas en parejas	Post-test de problemas Cuestionario de creencias y actitudes Prueba estandarizada de conocimientos
Prueba momento 3	Prueba de fijación de conocimientos: problemas	Prueba de fijación de conocimientos: problemas

Recibido el 19 de junio de 2015
Revisado el 14 de setiembre de 2015
Aceptado el 1 de octubre de 2015

LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL FENÓMENO DEL *BULLYING* EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE URUGUAY. UN ESTUDIO DE CASO

School Life and Bullying at Secondary High Schools in Uruguay.

A Case Study

ADRIANA ARISTIMUÑO* Y JUAN CARLOS NOYA**

Resumen. Este artículo intenta identificar las diferentes formas de convivencia presentes en dos liceos de gestión estatal de Montevideo con foco en las características del hostigamiento escolar y la posible influencia de la variable familiar y del clima escolar en la aparición de problemas de convivencia. Para esto se realizaron entrevistas, grupos de discusión, revisión documental y la aplicación de un cuestionario a una muestra de 643 casos (45% del total de estudiantes de ambos centros). Asimismo, plantea un marco conceptual sobre convivencia y violencia escolar, y hostigamiento o *bullying*. A partir del cuestionario se definen diferentes manifestaciones de violencia escolar: verbal, de exclusión social, física contra la persona o contra los objetos. Se encuentran algunas asociaciones entre las diferentes formas de violencia y el género, el involucramiento familiar del estudiante, la presencia de adultos en los espacios escolares y la condición académica del estudiante. Se concluye que un promedio del 10% de los estudiantes de ambos liceos sufre *bullying* y que los alumnos promovidos sufren tres veces más violencia que los demás, entre otros hallazgos. El trabajo culmina postulando algunas medidas para la política educativa.

Palabras clave: *bullying*, convivencia escolar, Enseñanza Secundaria, Uruguay

Abstract. This paper is based on research developed in two public high schools of Montevideo, aimed to identify their main relational patterns, with focus on bullying traits and the possible influence of family variables and school climate on relational problems through interviews, focus groups,

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República. Profesora Titular de grado y postgrado de la Universidad Católica del Uruguay, donde fue Decana de su Facultad de Ciencias Humanas y desde 2012 Directora del Departamento de Formación Humanística. Sus líneas de investigación son el seguimiento de procesos de innovación y reformas en educación, de políticas educativas especialmente en el nivel medio y de programas de combate al fracaso. Integra el Sistema Nacional de Investigadores.

** Magister en Educación por la Universidad Católica de Uruguay. Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Profesor de Geografía por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), Profesor Adscripto también por el IPA. Se ha desempeñado como psicólogo clínico de adolescentes y como psicólogo en instituciones dependientes del INAU. Es integrante del equipo de investigación sobre Convivencia y Conflicto Escolar del Consejo de Educación Secundaria.

document analysis and a questionnaire applied to a sample of 643 cases, a 45% of the total population in both high schools. A general conceptual framework is presented, including school environment, school violence and bullying. The questionnaire's analysis allowed defining four kinds of violence: verbal violence; social exclusion; and physical violence against the person or against objects. Several associations were found between the occurrence of violence and the students gender, the family involvement of the student, the presence of adults in different school spaces, and the student's academic condition. The paper concludes that a mean of 10% of the students in both schools suffer bullying, and that students with better grades suffer three times more violence than those in a worse academic situation, among other findings. Several policy recommendations stem from the findings.

Keywords: bullying, school environment, secondary education, Uruguay

--

Diversas dinámicas ocurren en los centros educativos, de las cuales la mayoría están ligadas a aspectos vinculares y de relacionamiento. Algunas de estas dinámicas revisten un carácter especial porque vulneran la integridad física o psicológica de numerosos niños y jóvenes, dinámicas que pueden resumirse como de "hostigamiento escolar" o "*bullying*". ¿Qué características tienen estas dinámicas? ¿Qué lugar ocupan las familias? ¿Qué rol juegan los profesores y las figuras adultas de los centros educativos? ¿Su ocurrencia está ligada a las características de quienes las perpetran o de sus víctimas? ¿Qué consecuencias tiene el hostigamiento en las víctimas y cuáles son los motivos de los agresores?

Algunas de estas preguntas, y otras relacionadas, fueron exploradas en una investigación llevada adelante en Uruguay en forma reciente, con foco en dos centros de Educación Secundaria básica de gestión estatal. En este trabajo se da cuenta de algunos de sus principales hallazgos.

EL ESCENARIO Y EL TEMA

Si bien el trabajo se ubica en el contexto la sociedad uruguaya, algunas de las características del escenario que se describe a continuación podrían encontrarse en sociedades de la región o inclusive más lejanas. El escenario social donde viven muchos

adolescentes de 12 a 15 años¹ muestra rasgos en los que se han roto algunas de las bases de su socialización primaria. En primer lugar, han ocurrido importantes cambios en la composición y funcionamiento de las familias. Considérese, por ejemplo, que en Uruguay hay una significativa prevalencia de hogares monoparentales de jefatura femenina o que, por primera vez en la historia, hay más divorcios que matrimonios; en segundo lugar, la sociedad está marcada por un creciente individualismo, a su vez ligado a un fuerte consumismo que hace mella en los jóvenes, más allá de su condición económica; en tercer lugar, se observa cierto aislamiento y disminución de los contactos físicos directos entre los jóvenes, sustituidos por una alta interconexión por redes sociales electrónicas que, en general, excluye la presencia de los adultos, otrora referentes para la educación de aquéllos; y todo lo anterior, complementado por el fenómeno de los padres ausentes, muchas veces justificado por importantes cargas horarias laborales afectando todas las condiciones socioculturales.

CONVIVENCIA, CONFLICTO ESCOLAR Y VIOLENCIA ESCOLAR

Estas son categorías conceptuales polisémicas, por eso es imprescindible una breve conceptualización. La convivencia escolar es el hecho ineludible que se produce entre personas que comparten un lugar, un tiempo y una tarea en común (formar y formarse). Por su parte, el conflicto es parte inherente de la convivencia en una sociedad o micro-sociedad tal como en la institución educativa, que es diversa, democrática e inclusiva. Lo esperable (y sano) es que se presenten situaciones donde se enfrenten intereses, expectativas y modalidades vinculares diferentes entre los diversos actores que conviven en una institución. Otra cosa diferente es la violencia escolar. Ésta es una manifestación extrema de convivencia disfuncional donde se vulneran los derechos de los involucrados en la situación. Estas vulneraciones pueden ser irrupciones bruscas e imposibles de desconocer, pero también adoptan modalidades muy difíciles de percibir. El hostigamiento escolar o *bullying* es una de las manifestaciones violentas más nombradas y menos estudiadas a nivel nacional.

La cultura occidental es, según Michel Foucault (1979), inexorablemente dualista: cuando algo no puede conceptualizarse como bueno o malo, se lo expresa en términos de

¹ La edad prevista para los estudios de la educación secundaria básica en el país es de 12 a 14 años, aunque dado el fenómeno generalizado del rezago, hay miles de estudiantes con 15 años, o inclusive mayores, en este tramo educativo.

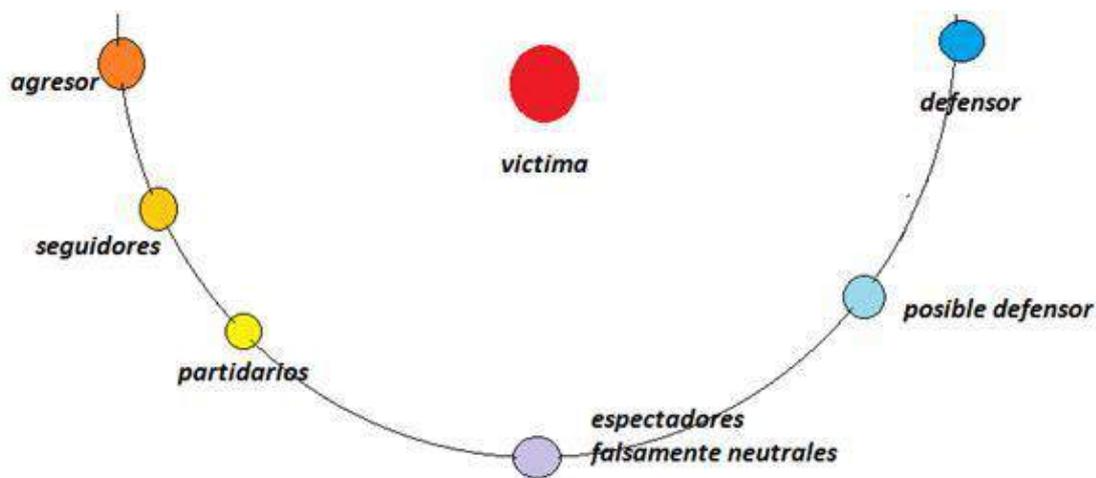
normal o anormal, funcional o disfuncional. Si se define la convivencia como aquel encuentro propositivo y productivo para los diferentes actores educativos involucrados, dicha definición trae implícita la posibilidad de su opuesto, es decir aquel momento de intercambio que resulta perjudicial para uno o varios actores intervinientes.

Se puede ver con entusiasmo o con preocupación el papel de la institución educativa en torno al tema de la violencia. La institución será, por un lado, un escenario ineludible de situaciones de violencia y, por otro, un lugar donde se puedan trabajar modelos de convivencia basados en el respeto mutuo y en la resolución de conflictos de manera pacífica.

Las manifestaciones de la violencia dentro de una institución educativa pueden ser diversas, a saber: golpes, robos, insultos, exclusión social. Estas dos últimas podrán ocurrir también a través de las tecnologías de la comunicación (virtual). Cuando estas conductas de violencia se dan hacia un alumno por otro u otros compañeros, de manera repetida durante un tiempo, en el marco de un grupo más amplio de estudiantes y de un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y los agresores, se estaría dando lo que se conoce como "*bullying*". Éste refiere a una situación vincular; más precisamente sería una suerte de patología relacional, ya que afectaría a la víctima, al agresor y a los observadores pasivos o activos. También se hace imprescindible puntualizar que, para el presente trabajo, se traduce el término *bullying* como "hostigamiento" o "acoso escolar", ya que se entiende que dichos términos en español se corresponden mejor con el concepto original: "comportamiento dañino, intencional y repetido en manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse" (Olweus, 2006: 81).

En los últimos años se ha generado algo así como una pandemia de *bullying*. Una de las dificultades que genera la excesiva visualización del fenómeno es la inclusión de muchos episodios que no son específicamente situaciones de *bullying*. Por este motivo se hace imprescindible la delimitación del fenómeno. En este sentido, es interesante ver el origen del concepto y analizar en detalle cómo se da esta particular forma de relacionamiento. Los primeros en comenzar a estudiar estos comportamientos de intimidación entre estudiantes fueron los suecos, siendo su principal exponente Dan Olweus. Estos estudios pioneros se dieron en Suecia en la década de 1970. Para finales de la década del 80 y durante los siguientes años se extendió la preocupación a Estados Unidos, Japón, Australia, Holanda y Canadá. Recién veinte años después comenzaron las primeras investigaciones en España y en algunos pocos países de América Latina.

FIGURA 1. DINÁMICA BULLYING



Fuente: Proyecto Humano: Centro de Mediación de Conflictos

Como se puede ver en la figura, el fenómeno del hostigamiento escolar es un problema grupal donde intervienen varios actores. Los dos roles principales son el de agresor y el de víctima; los alumnos que ocupan dichos papeles reúnen determinadas características de personalidad y, específicamente, en sus formas de vincularse con los otros, que explicarían su posicionamiento en estos lugares. Sin embargo están los otros participantes de la dinámica, que son tan importantes para sostener la situación de hostigamiento como los protagonistas centrales.

De acuerdo con Olweus (1998; 2006), las víctimas habituales del hostigamiento escolar son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto, con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando o alejándose. Evidentemente, el hostigamiento refuerza estas características (Olweus, 1998). Otra de las características señaladas es que, habitualmente, estos chicos tienen baja inteligencia emocional o habilidades sociales, lo que podría estar explicado, entre otros factores, por el hecho de que mantienen una relación con su madre habitualmente marcada por la sobreprotección. Las madres de estos chicos suelen tomar todas las decisiones por ellos provocando que sus hijos en situaciones donde deben manejarse solos no sepan cómo hacerlo.

Con respecto a las características de los estudiantes que son agresores, suelen presentar actitudes de mayor tendencia hacia la violencia, pobre control de impulsos y una necesidad imperiosa de dominar a los otros, poca empatía y una opinión muy positiva de sí mismos. También es característica de estos chicos la baja tolerancia a la

frustración. Algunos autores consideran que, además del temperamento, las condiciones familiares en las que han crecido muchos de estos chicos explicarían su hostilidad hacia el entorno, tales como la actitud emotiva durante los primeros años de vida (afecto y dedicación), el grado de permisividad ante conductas agresivas y exabruptos emocionales violentos, y el empleo de castigos físicos.

El hecho de participar en una situación de hostigamiento desde cualesquiera de los roles posibles implica necesariamente consecuencias. La víctima, el agresor y los observadores (pasivos o activos), no saldrán indemnes de la situación ni tampoco las instituciones. Una de estas consecuencias es, quizás, uno de los aspectos más difundidos del *bullying*: las conductas autoagresivas o heteroagresivas como respuesta de las víctimas. Los episodios de matanzas en escuelas y suicidios son muy relevantes en cuanto al impacto profundo que ocasionan. Sin embargo la mayoría de los estudiantes que pasan por situaciones de hostigamiento sufren consecuencias menos espectaculares pero igualmente muy dañinas de cara a su futuro. Por ejemplo, Gabriel Barg (2012) sostiene que el progreso académico de un grupo con una situación de hostigamiento es más lento que otro donde no se da esta dinámica. En la siguiente tabla se muestra, en forma sintética, un conjunto de estudios sobre *bullying*, su país de origen y la tasa de incidencia diferenciando víctimas de agresores.

TABLA 1. ESTUDIOS Y TASAS DE INCIDENCIA DEL BULLYING POR PAÍSES

ESTUDIO	PAIS	VÍCTIMAS	AGRESORES
		%	%
Olweus, 1991	Noruega y Suecia	10,6	8
Whitney y Smith, 1993	Gran Bretaña	14	7
Stevens y Van Oost, 1995	Bélgica	15	6,4
Klicpera y otros, 1996	Austria	6	14
Rigby, 1997	Australia	14	
Defensor del Pueblo, 1999	España	7	5
Koivisto, 1999	Finlandia	7,6	5,3
Smith y Shu, 2000	Reino Unido	12	2,9
NCES, 2003	Estados Unidos	8	
Solberg y Olweus, 2003	Noruega y Suecia	11,7	6,5
Avilés y Monjas, 2005	España	5,7	5,9
Serrano e Iborra, 2005	España	12,5	7,6

Fuente: elaboración propia

La aparición de situaciones de violencia escolar, ya sea de manera ocasional o de hostigamiento sistemático, es una situación que se explica por la participación de múltiples factores. Sin embargo, resulta imprescindible centrar el análisis conceptual en dos dimensiones que aparecen como muy relevantes: la institución familiar y el clima institucional.

Los propios estudiantes secundarios reclaman que “se fortalezca la relación del liceo con las familias [. . .] y que esa relación no se dé exclusivamente cuando ellos hacen algo mal” (Conteri, 2012: 66). La estructura familiar y las funciones que esta institución social cumple han sufrido modificaciones muy importantes en las últimas décadas (Sinay, 2012; Vasen, 2008; Bleichmar 2012). Una constatación es clara: se ha trasladado muchas de sus funciones desde la familia a la escuela. A los efectos del presente trabajo, es relevante dar cuenta de los cambios respecto de la apropiación de las pautas vinculares y de la relación con las figuras de autoridad y con los límites.

Los liceos tienen estructuras formales similares, idénticos fines generales, muy parecidas dinámicas para conseguirlos y las personas tienen una formación cultural bastante homogénea. Sin embargo, a pesar de todas estas similitudes, cada organización educativa tiene una identidad propia. Para este trabajo es importante conocer cuáles son las características que hacen a un buen clima institucional.

La configuración de un clima positivo para una buena convivencia escolar depende de muchos aspectos, tales como la existencia de normas claras, comunicadas y consensuadas que encaucen la convivencia y sobre todo fundamenten las medidas tomadas por los adultos; el trato personalizado de los estudiantes y la apuesta al diálogo como estrategia principal de trabajo; la presencia de adultos en los denominados espacios de convivencia como presencia que asegura, resguarda y está cerca para dialogar, encontrarse e intercambiar informalmente; la inclusión de los alumnos en la gestión de la disciplina; la inclusión de contenidos sobre convivencia, y la forma de gestionar las interacciones dentro del aula.²

PREGUNTAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se propuso, entre otros propósitos, elaborar un diagnóstico de la convivencia escolar en cada uno de los centros elegidos; identificar cuáles son los elementos que plantean dificultades para la convivencia; relevar los tipos y niveles de violencia en las relaciones entre los diferentes actores educativos de cada centro, e identificar las posibles potencialidades que puedan llevar a soluciones de los problemas identificados.

² Sería muy interesante desarrollar la perspectiva legal pero, por razones de espacio, solamente se señala que el 21 de junio de 2013 se promulgó en Uruguay la Ley N° 19098, denominada “Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país”.

Desde estos propósitos, las preguntas que guiaron la investigación pueden sintetizarse en las siguientes: ¿cuáles son las características del hostigamiento escolar en los liceos seleccionados? y ¿de qué manera influyen la variable familiar y el clima escolar en la aparición de los problemas de convivencia?

En un primer momento se hicieron entrevistas exploratorias en cuatro centros educativos identificados por las autoridades del sistema de educación pública para la realización de la investigación. Luego, a partir de este conjunto inicial, se seleccionaron dos centros con mayor potencialidad para la investigación, ya que en ambos las direcciones manifestaron interés en participar de la investigación y, a su vez, ofrecían elementos para la comparación, dado que eran muy diferentes entre sí: mientras que uno tenía una historia de violencia importante en el pasado reciente, el otro había puesto en marcha innovaciones educativas que podían considerarse positivas para la convivencia. A continuación, se incluye una tabla en la que se sintetiza información sobre estos centros, los que son identificados como “liceo A” y “liceo B”.

TABLA 1. SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS LICEOS A Y B

CARACTERÍSTICA	LICEO A	LICEO B
Inauguración	Década de 1960	Década de 1990
Edificio	Buenas condiciones. No tiene patio ni gimnasio	Muy buenas condiciones. Tiene patio grande, no tiene gimnasio.
Equipo de Dirección	Comienza en 2013	Comienza en 2013
Número de alumnos	554	870
Número de profesores	75 (40% nuevos y muchos efectivos)	90 (50% nuevos y muchos efectivos)
Cantidad de grupos	Matutino: 9 Vespertino: 6	Matutino: 14 Vespertino: 13
Procedencia de alumnos	Liceo de aluvión, muchos alumnos extranjeros y expulsados de privados	Diferencias por turno: vespertino es más de aluvión.
Recursos Humanos	3 Profesores Adscriptos por turno, Profesor Orientador, asistente social, psicólogo, referente sexual	4 Profesores Adscriptos por turno, Coordinadora, psicóloga
Opinión de Dirección sobre clima de convivencia	Malo, dado el nivel de conflictividad en los vínculos. Algo peor en el turno vespertino.	Bueno. Si bien se han presentado hechos de violencia, son puntuales.

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas de relevamiento fueron de tipo mixto, tanto cuantitativas como cualitativas. El principal instrumento de tipo cuantitativo fue una encuesta aplicada a los alumnos, en base a un muestreo estratificado por conglomerados. Los estratos surgieron de la combinación de liceo, turno y curso. El primer estrato estuvo dado por los dos liceos, el segundo por los dos turnos de cada liceo y el tercero por los niveles de curso. Los conglomerados son los grupos de clase electos por probabilidad proporcional al número de estudiantes de cada grupo. La muestra así construida arrojó 643 casos, lo que significó llegar al 45% de la población total de los centros elegidos.

El cuestionario se aplicó a través de una planilla de cálculo en los laboratorios de los liceos mediante el uso de software libre Open Office con la aplicación "Calc". Este cuestionario se ha aplicado mucho en Europa, está inspirado en el que fue creado por el principal teórico en el tema convivencia escolar (Olweus, 1998) y además ha sido probado en años anteriores con estudiantes uruguayos de instituciones públicas y privadas. Para esta oportunidad, se le hicieron adaptaciones, como la inclusión de preguntas relacionadas con la relación entre la convivencia y el rendimiento académico o entre la violencia y el funcionamiento de las familias. Se aplicó análisis factorial para las variables relacionadas con grupos involucrados en la convivencia con violencia: los violentos mismos, sus víctimas y los testigos de las situaciones de violencia. A partir de este análisis factorial, se construyeron los siguientes indicadores de violencia, que son utilizados a lo largo de toda la investigación:

VFD = violencia física directa, son las agresiones mediante golpes a la víctima;
VFI = violencia física indirecta, son las agresiones hacia los objetos de la persona (robos, roturas o desapariciones de los objetos de la víctima);
VSD = violencia simbólica directa, son las agresiones a través del lenguaje, como insultos, apodos, burlas o similares, y
VSI = violencia simbólica indirecta, son las agresiones a través de la exclusión social intencional.

Es importante señalar que los hechos de violencia pueden ser algo aislados, más bien puntuales o, por el contrario, constituirse en verdaderos fenómenos de hostigamiento. La diferencia está dada por la frecuencia. Por ello es fundamental contar con un instrumento como el cuestionario, para poder preguntar a todos los involucrados. Si los estudiantes reconocen sufrir o realizar estas conductas “siempre” o “muchas veces”, se está ante un fenómeno de hostigamiento. El análisis de la información recogida en la encuesta fue procesada por el programa SPSS.

Los instrumentos de tipo cualitativo empleados en la investigación fueron entrevistas a adultos que trabajan en los centros (equipos directivos, adscriptos, profesores referentes), grupos focales con estudiantes delegados de clase y análisis de contenido de documentos donde se registran las sanciones de conducta. Todos ellos resultaron muy relevantes para comprender las situaciones asociadas a los fenómenos de violencia, y para profundizar en los hallazgos que el cuestionario puso en evidencia.

Las entrevistas iniciales fueron reveladoras de algunos conceptos y puntos de vista de los actores sobre el tema. Tanto al inicio como al cierre de la investigación, se mantuvieron entrevistas con los equipos directivos y con docentes en los espacios de coordinación. En estas entrevistas, se trabajó sobre los resultados obtenidos en las encuestas, lo que ciertamente completó y enriqueció el análisis sobre lo recogido inicialmente mediante este instrumento. A su vez, en la entrevista de cierre con los equipos directivos, se volcaron los principales hallazgos obtenidos con todas las técnicas, de forma de completar interpretaciones, comprender hallazgos complejos y recoger puntos de vista que todavía no se hubieran incorporado.

Los grupos focales con estudiantes delegados de clase fueron fundamentales para escuchar la voz de éstos. Se realizaron dos grupos focales por liceo, uno en cada turno, con participación de todos los niveles y clases. El hecho de ser delegados les otorga a estos estudiantes una importante legitimidad previa, condiciones de comunicación fluida y

hasta cierta desinhibición en el discurso. Los temas tratados en estos grupos fueron los conceptos, experiencias, emociones y creencias en torno a los temas de convivencia.

Los registros de sanciones de conducta permitieron acceder a todas las observaciones y sanciones a lo largo de todo el año, dado que se relevó una vez finalizado el año escolar en que tuvo lugar la investigación. Las diferentes formas de registro fueron sistematizadas mediante los mismos códigos en los dos centros, para facilitar su análisis.

En los dos centros, la información recogida mediante las técnicas de entrevista o grupos focales fue analizada en forma sistemática mediante códigos, de tal forma que luego permitiera un análisis transversal a ambos centros.

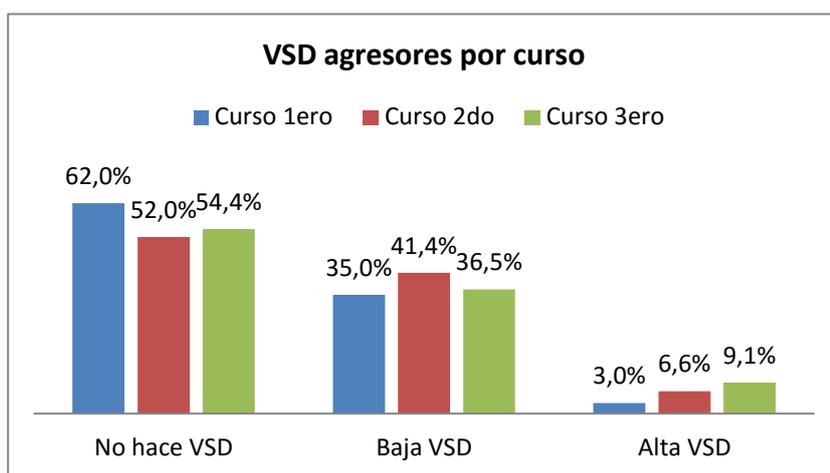
PRINCIPALES RESULTADOS

Los principales resultados son presentados como respuestas a las preguntas que guiaron la investigación junto a los hallazgos que les dan fundamento.

Las conductas de hostigamiento verbal son más frecuentes que las de hostigamiento físico.

Dentro de las dos formas de violencia simbólica, la violencia simbólica directa, que toma forma mayoritariamente en insultos, es la más frecuente. Desde la perspectiva de las víctimas, la baja VSD es sufrida por el 42,6% de los alumnos del liceo A y el 46% de los del B, mientras que la alta VSD la padece el 9,5% de los alumnos del liceo A y el 5,3% de los del B, porcentajes elevados que llaman la atención. En la gráfica 1 puede verse esta información agregada para ambos liceos y presentada por curso.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE VSD POR CURSO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VÍCTIMAS, AMBOS LICEOS



Fuente: elaboración propia

La violencia física indirecta (agresiones hacia objetos, o presión para obtener dinero o la merienda, por ejemplo) está presente en ambos liceos. En uno de los grupos focales del liceo B, los alumnos expresan que “en la cantina también te matan por ejemplo por un peso, te la dan, o te insultan, te sacan todo”. En términos cuantitativos y desde la perspectiva de las víctimas, la VFI baja es sufrida por un 15,7% en el liceo A y un 15,5% en el liceo B, pero el hostigamiento baja sensiblemente a 5% en el primero y a 1% en el segundo. Desde la perspectiva de los agresores, los porcentajes bajan sensiblemente. Puede ser difícil para los estudiantes reconocer que atentan contra los objetos de sus compañeros.

Finalmente, la VFD, los golpes o agresiones directas, constituyen fenómenos menos frecuentes en los dos liceos, en comparación con la violencia simbólica. La violencia ocasional (baja VFD) llegaría a unos 80 estudiantes por centro, mientras que el hostigamiento o alta VFD se manifiesta en 5 estudiantes en el liceo A y 2 en el B.

En definitiva, la forma más frecuente de violencia en ambos centros es la simbólica directa (VSD), la que toma forma de violencia verbal. Es muy llamativo lo alto de los porcentajes: casi la mitad de los estudiantes en ambos liceos expresan que a veces son insultados o agredidos verbalmente de alguna manera, o que el 9,1% de los alumnos de tercer año de ambos liceos hostiga a sus compañeros en forma verbal.

En la siguiente tabla se incluye la información para las formas de violencia ocasional, en todas las formas de violencia en los dos liceos, desde ambas perspectivas (víctima y agresor).

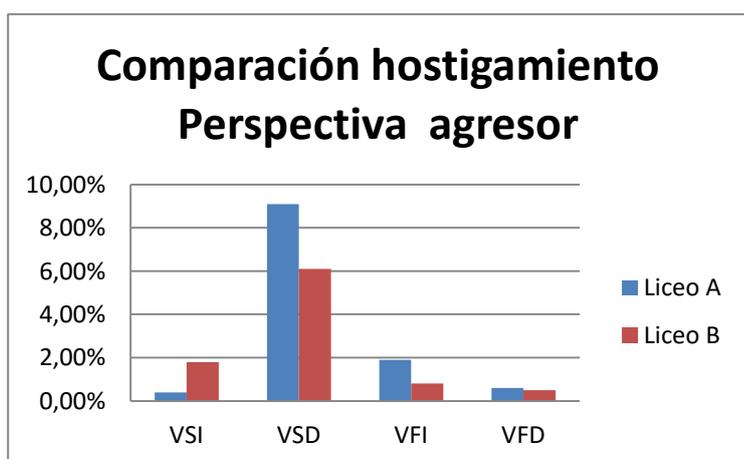
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE VIOLENCIAS OCASIONALES (EN PORCENTAJES) SEGÚN PERSPECTIVA DE VÍCTIMA Y AGRESOR, AMBOS LICEOS

Víctima	VSI	VSD	VFI	VFD
Liceo A	25,60	42,60	15,70	14
Liceo B	25,40	46	15,50	9,90
Agresor				
Liceo A	31,30	35,80	7	13,10
Liceo B	28,60	35,70	6,20	8,10

Fuente: elaboración propia

En la siguiente gráfica se incluye información sobre las diferentes formas de violencia para los dos liceos, pero en su forma alta, es decir, la que se constituye en hostigamiento. Queda claro que la forma más frecuente es la VSD.

GRÁFICA 2. EL HOSTIGAMIENTO EN LOS DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA, SEGÚN PERSPECTIVA DE VÍCTIMAS Y DE AGRESORES



Fuente: elaboración propia

La condición de repetidor (no el rendimiento) y algunos aspectos de la edad y el género de los estudiantes correlacionan con el tipo y la frecuencia de las conductas violentas identificadas

Se analizaron varios aspectos relacionados con el rendimiento tales como la calificación final obtenida el año anterior, la condición de promovido o repetidor del año anterior, el nivel educativo de la madre del alumno, así como su ocupación.

Algunos hallazgos fueron reveladores de la composición interna de los liceos, en cuanto a la población estudiantil. Por ejemplo, se constató un importante deterioro en el rendimiento a medida que se avanza de grado tomando como indicador la nota de promoción del año anterior y agrupando las calificaciones 6 y 7 como “aceptable”, 8 y 9 como “muy bueno” y 10, 11 y 12 como “destacado”. En ambos liceos, es visible esto: en el liceo A se pasa de un 47,60% de rendimiento destacado en 1°, que se sumerge a un 14,30% en 3°; en el liceo B se pasa de un 49% de rendimiento destacado en 1°, y

desciende a un 21,40% en 3°. La información se incluye en la siguiente tabla, y se destaca en cursiva el señalado deterioro.

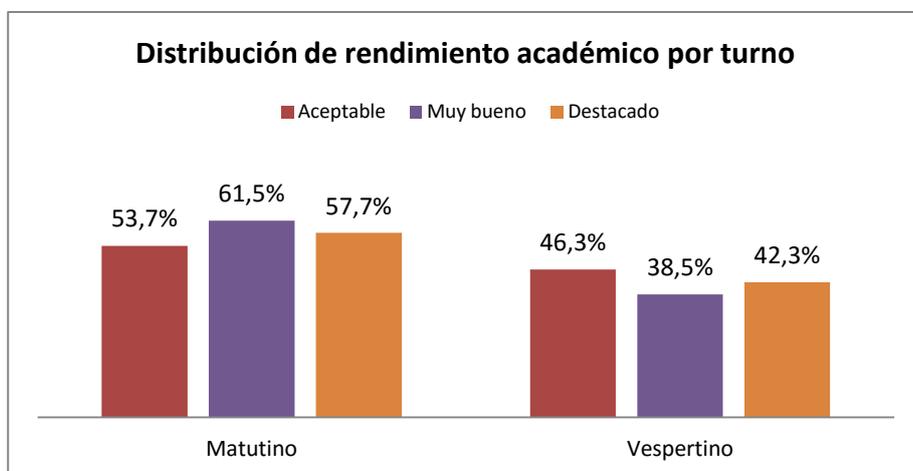
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE RENDIMIENTO POR LICEO Y CURSO, SEGÚN AGRUPAMIENTO DE NOTAS

RENDIMIENTO ACADÉMICO POR LICEO SEGÚN AGRUPAMIENTO DE NOTAS POR CURSO					
Liceo		Nota			Total
		Aceptable	Muy bueno	Destacado	
A	1ero	17,50%	34,90%	47,60%	100,00%
	2do	42,60%	25,50%	31,90%	100,00%
	3ero	61,90%	23,80%	14,30%	100,00%
	Total	37,50%	28,90%	33,60%	100,00%
B	1ero	19,00%	32,00%	49,00%	100,00%
	2do	50,60%	28,10%	21,30%	100,00%
	3ero	56,10%	22,40%	21,40%	100,00%
	Total	41,50%	27,50%	31,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia

Otro hallazgo revelador tiene que ver con la marcada correlación entre rendimiento y turno confirmándose una realidad que hace años se vive en los liceos de gestión pública que funcionan en varios turnos: el rendimiento de los alumnos que asisten al turno matutino es mejor que el de los del turno vespertino. Este hallazgo se incluye como gráfica a continuación.

GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE RENDIMIENTO POR TURNO, AMBOS LICEOS



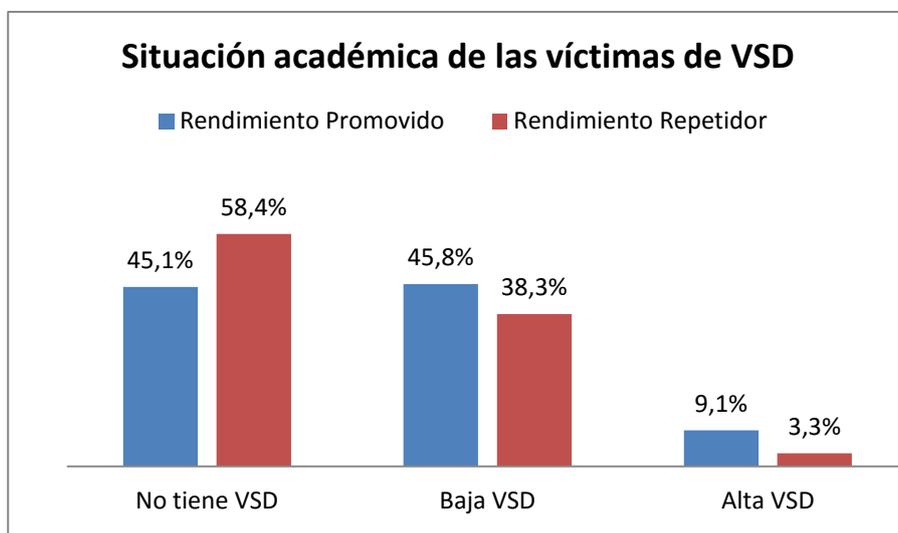
Fuente: elaboración propia

Por último, la condición de repetidor sigue esta misma tendencia, concentrándose éstos en el turno vespertino (con un 27,2%), mientras que en el turno matutino hay tan solo un 15% de repetidores, en ambos liceos.

Cuando se estudia la relación entre rendimiento académico y violencia simbólica directa (la más frecuente de todas las estudiadas) se encuentra que no existe correlación entre algún tipo de rendimiento y ser insultado o agredido verbalmente. Es decir, las víctimas pueden estar tanto entre los alumnos destacados como entre los aceptables. En cuanto a los agresores, la tendencia a agredir disminuye a medida que el rendimiento mejora.

Por otra parte, el estudio puso en evidencia una importante correlación entre la condición de ser promovido y ser víctima de VSD: los promovidos sufren más baja VSD que los repetidores, pero el triple de hostigamiento que estos (9,1% contra 3,3%). Es decir, los alumnos promovidos son tres veces más hostigados que los repetidores. La información se incluye en la gráfica siguiente. Asimismo, se encontró que de trece estudiantes que hostigan verbalmente a sus pares todos los días o varias veces a la semana, ocho son repetidores.

GRÁFICA 4. SITUACIÓN ACADÉMICA DE LAS VÍCTIMAS DE VSD



Fuente: elaboración propia

El trabajo también se propuso indagar en el rol que cabe a los adultos con quienes los estudiantes tienen más contacto y cuya influencia es significativa en su educación y formación: sus docentes y sus familias. A continuación, se describen los hallazgos relativos a estos aspectos.

La presencia de los docentes no inhibe la ocurrencia de episodios de violencia: los estudiantes tienen una percepción negativa sobre su rol. Tan solo se constató una función disuasiva ante la violencia física directa.

Al preguntar a los estudiantes dónde se dan los episodios de violencia en sus variantes VSI y VFI, de nueve opciones posibles, las respuestas más frecuentes apuntan a lugares donde están presentes los docentes, como el salón de clase “con profesor presente”, el patio, o “varios de estos”. Al preguntar por la VSD, la respuesta más frecuente es “varios de estos”, seguido de la clase con presencia del profesor y el patio.

Los estudiantes respondieron a diferentes opciones sobre cuáles eran las reacciones de los docentes ante los episodios de violencia que ocurren en los liceos. En la tabla siguiente se incluye una síntesis de estas respuestas, discriminadas por liceo, dado que existe una diferencia importante entre ellos, con un mejor desempeño de los docentes del liceo B.

TABLA 4. REACCIONES DE LOS DOCENTES ANTE EPISODIOS DE VIOLENCIA, SEGÚN OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DISCRIMINADAS POR LICEO

Reacciones de los docentes	Liceo A	Liceo B
No sé lo que hacen	37,80%	24,30%
No hacen nada porque no se enteran	14,20%	16,50%
Algunos intervienen para cortarlo	22,40%	37,20%
Castigan a los que agreden	9,30%	12,00%
Aunque lo saben, no hacen nada	16,30%	10,00%

Fuente: Elaboración propia

En ambos liceos, es llamativamente bajo el porcentaje de estudiantes que afirma que los profesores castigan a los que agreden. Por otro lado, existe una percepción de que algunos profesores intervienen, aunque en un porcentaje bajo sobre todo en el liceo A: un 14,2% de los estudiantes afirma que los profesores no hacen nada porque no se enteran y un 16,30% manifiesta que no hacen nada aunque sí lo sepan. Si además, le sumáramos aunque fuera la mitad de quienes afirman que no saben lo que hacen sus profesores (suponiendo que al menos la mitad de esos profesores haría algo sobre lo cual los estudiantes no tienen conocimiento) estamos ante porcentajes significativamente

elevados de ocurrencia de situaciones de violencia sin medidas para evitarlas o corregirlas, según la visión de los estudiantes.

Ya que el trabajo se concentró en diferentes formas de violencia que generan los estudiantes entre ellos, no parece menor considerar cómo visualizan la acción de la autoridad ante estas situaciones. La construcción de entornos positivos para los aprendizajes obviamente incluye la existencia de ambientes de convivencia donde las reglas son aplicadas y respetadas. Las nociones de justicia e injusticia, cumplimiento de las normas o impunidad son nociones que se construyen en los centros educativos, probablemente de forma más perdurable que los conocimientos que se construyen en el marco de las asignaturas curriculares.

Al analizarse los registros sobre las sanciones de conducta puestas en el año lectivo en ambos liceos, la categoría más frecuente es “molestar en clase” con un 34% en el liceo A y un 37% en el B, seguido de “faltar el respeto” (15% y 12%), “golpear a compañeros” (10% y 11%) y “no asistir a clase” (8% y 11%).

En cambio, la categoría que —a priori, de acuerdo con los resultados obtenidos por la encuesta y confirmado por los grupos focales con estudiantes— tendría que ser más elevada, “insultar a compañeros”, figura con tan solo 8% y 6% respectivamente. Este hallazgo confirma que la atención de los profesores está concentrada en garantizar el logro de ambientes propicios para los aprendizajes, quizás a veces sin poder identificar formas concretas de violencia entre los alumnos.

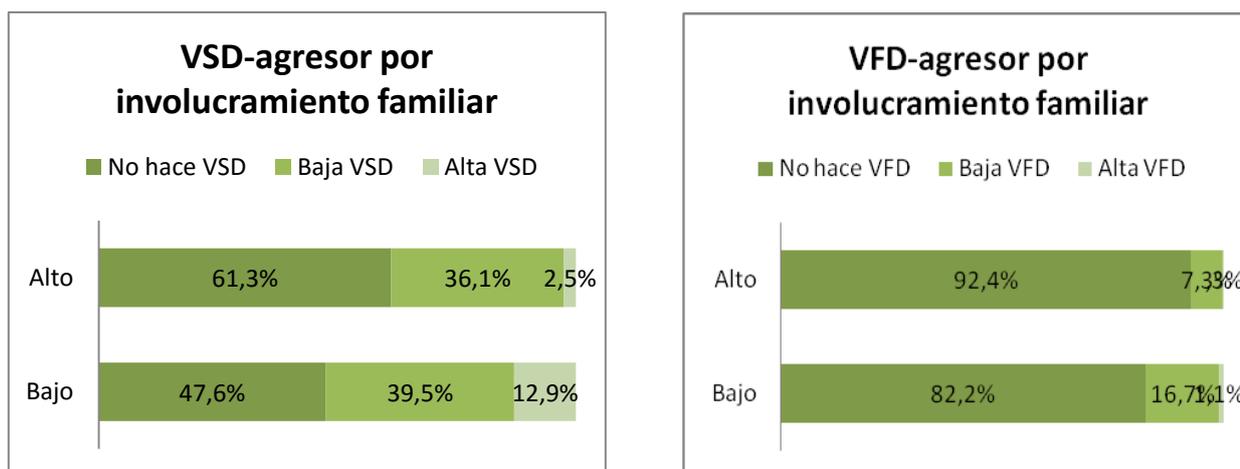
Un capítulo aparte merecen las agresiones a través de medios electrónicos donde 11% reconoce ser víctima de agresiones y un 7% se confiesa agresor. La dependencia de la aprobación por parte de los pares queda patente en la expresión de un estudiante del grupo focal del liceo B: “todos tuvimos una época en que todo era Facebook, te ponían muchos “me gusta” y te morías. Una vez llegué a tener como 35 “me gusta” y casi me muero de la emoción”. Lo que importa tener en cuenta aquí es que las agresiones recibidas y perpetradas en los medios electrónicos luego se trasladan y afectan la convivencia en el liceo. Sobre esto, los profesores no tienen posibilidad de tener conocimiento, a menos que compartan contacto electrónico con algunos de sus alumnos.

Existe una significativa correlación entre la ocurrencia de episodios de violencia y el involucramiento de los padres en la vida de los hijos; la estructura biparental es un factor de protección frente al hostigamiento, y no habría correlación entre situaciones de violencia y trayectoria educativa o situación ocupacional de los padres.

El involucramiento de los padres en la vida de los hijos se midió a través de un índice de involucramiento familiar establecido por la Junta Nacional de Drogas de Uruguay en su IV Encuesta de Consumo de Drogas en Enseñanza Media (JND, 2011). El índice, a través de siete indicadores, mide cuánto saben, controlan y están presentes los padres en aspectos como el conocimiento del grupo de amigos, los lugares frecuentados por los hijos los fines de semana y salir del liceo, el control del rendimiento escolar, los horarios de llegada nocturna o los programas de televisión y sitios de internet visitados. Al aplicar este índice³ y cruzarlo con los rendimientos de los alumnos, se constató una clara correlación entre alto involucramiento por parte de los padres y alto rendimiento académico de los alumnos.

Pero lo que interesa aquí es la correlación entre involucramiento y ocurrencia de episodios de violencia. A continuación se incluye la gráfica que da cuenta de los hallazgos según los agresores.

GRÁFICA 6. RELACIÓN ENTRE INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR Y VIOLENCIA DIRECTA, SEGÚN AGRESORES



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes que se identifican como agresores y tienen bajo involucramiento familiar agreden en forma más frecuente que los que tienen alto involucramiento en ambas formas de violencia. En el caso de la VSD, casi un 40% de los estudiantes de bajo involucramiento familiar agrede a sus compañeros y asciende a casi el 13% los que lo hacen hostigándolos. En la VFD, un 16,7% agrede a sus compañeros, la que en el 1,1% de los casos toma forma de hostigamiento.

³ El índice se construye con indicadores dicotómicos (está o no), los que se resumen en un índice sumatorio simple, que va de 0 a 7, sumando respuestas positivas. El alto involucramiento incluye puntajes 6 y 7 y el bajo, de 0 a 3.

Si bien desde el punto de vista teórico se le dio más importancia a la forma de funcionamiento de la familia que a su composición, de todos modos se quiso indagar si puede existir alguna relación entre la ocurrencia de episodios de violencia y las diferentes configuraciones familiares. En ambos liceos la mayoría de los estudiantes vive con ambos padres (un poco por encima o por debajo del 50%, según el liceo), seguido de quienes viven solo con la madre (30% en el liceo A y 34% en el liceo B).

TABLA 5. RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y LA CONDICIÓN DE VÍCTIMA DE VSD

Víctima de VSD	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Con mis padres	52 %	46%	28%	34%
Con mi padre	7%	8%	18%	5%
Con mi madre	35%	40%	36%	37%
Con mis abuelos	2%	2%	2 %	5%
Con otros familiares	2%	3%	11%	5%
En otra situación	2%	1%	5 %	15%

Fuente: elaboración propia

Por último, se cruzó el último nivel educativo alcanzado por ambos padres con la ocurrencia de episodios de violencia y no se encontró ningún tipo de vinculación. Lo que llama la atención es el alto porcentaje de estudiantes que no conoce dicho dato sobre sus propios padres (20%). También se cruzó la información sobre la ocupación de ambos padres, no encontrando tampoco ninguna correlación con la ocurrencia de violencia. Sí se encontró una información que puede ser reveladora de la vida familiar de los estudiantes, y del tiempo que sus padres les puedan dedicar, que es el alto porcentaje de padres que trabaja (89,3% en el liceo A y 87,30% en el B) y de madres que también lo hacen (73,6% en el liceo A y 78% en el B), con porcentajes que van desde el 0,6% al 4,5% de desocupados en ambos liceos, por debajo del porcentaje a nivel nacional.

El estudio también se concentró en comprender el tipo de dinámicas que tiene lugar dentro de los centros educativos y su vinculación con los episodios de violencia. A continuación se describen sus hallazgos principales.

Una población relativamente homogénea e integrada de alumnos y vínculos de cercanía con los profesores previene la aparición de situaciones de violencia.

Al identificar conductas violentas, un 12,3% de los estudiantes del liceo A expresa sufrir hostigamiento (violencia que experimenta “muchas veces” o “siempre”) y un 7,7% lo manifiesta en el liceo B. ¿En qué aspectos de la dinámica interna de los centros educativos pueden estar las pistas de explicación?

El vínculo entre los estudiantes obedece a factores vinculados con lo que ocurre principalmente dentro del centro educativo, pero también de atributos que vienen ya dados, como la zona de procedencia. Desde ese punto de vista, en general es visto de forma negativa que la composición de un centro educativo sea “de aluvión”, es decir, que reciba estudiantes de diferentes barrios, pues este aspecto dificulta la integración. Las autoridades del liceo A manifiestan que esta composición interna de su población estudiantil es un factor negativo para la integración entre los jóvenes. Al responder la encuesta, la mayoría de los estudiantes manifiesta tener amigos y amigas en el liceo y llevarse bien con ellos (un 67% agregando ambos liceos) y casi una cuarta parte expresa que se lleva bien con varios, pero con “nadie en especial”; un 8% manifiesta llevarse bien con dos o tres amigos y solo un 1% reconoce no tener amigos o amigas.

Al analizarse las dinámicas de funcionamiento interno de un centro y el otro, algunas características aparecen como posibles factores de neutralización de las situaciones de violencia en el liceo B. En primer lugar, algunos docentes lideran grupos de estudiantes que están interesados en colaborar con sus compañeros en este tema, con apoyo de la dirección. En segundo lugar, se destaca la planta física, con amplios espacios recreativos, que facilita la descarga de tensiones y que puede ser un factor positivo que otras plantas no permiten, como la del liceo A.

Por otra parte, hay un fuerte énfasis en la gestión, por parte de la dirección del liceo B, por apostar “al vínculo docente-alumno, al vínculo de los chicos, al respeto, a la tolerancia, no creo que se pueda dar una clase si hay un clima de violencia. Uno tiene que parar la clase, tienes que conversar, tienes que encauzar, tienes que encaminar. Forma parte de la tarea de educar” (Directora del liceo B).

En cuanto al vínculo entre los alumnos y los adultos de los centros, las respuestas dadas por los primeros en la encuesta permiten afirmar que son buenas: un 75% considera que los profesores los tratan bien. En general, son los alumnos de primer año los que tienen una mejor percepción del trato docente, lo cual es bastante lógico considerando la edad de sus pares de segundo y tercero, en el pico del conflicto con el mundo adulto.

Es importante también subrayar que un importante número de estudiantes, tanto en la encuesta como en los grupos focales, expresan que algunos de sus pares no han tratado en forma adecuada a algún docente (un 60% expresa en la encuesta que esto ocurre a veces o a menudo). Varios estudiantes por otra parte, reconocen el apoyo de los docentes: en los grupos focales nombraron adscriptos o profesores concretos que los escuchan y les dedican tiempo para atender sus demandas.

Finalmente, el estudio también permite una mirada a las consecuencias que la violencia genera en quienes se identifican como víctimas de ella, así como a las motivaciones de quienes se identifican como agresores.

Los estudiantes que sufren violencia reaccionan en su mayoría con violencia o con dificultades para procesar la agresión, mientras pocos de ellos piden ayuda a los adultos. Algunos estudiantes expresan miedo de asistir al liceo por diversas causas.

En la siguiente gráfica se da cuenta de las respuestas que dieron los estudiantes en la encuesta, al ser consultados por su reacción cuando son agredidos.

GRÁFICA 7. REACCIONES DE LAS VÍCTIMAS ANTE LAS AGRESIONES



Fuente: elaboración propia

Como se puede ver, casi la quinta parte de los estudiantes que se identifican como víctimas expresa que reaccionan contra quien lo atacó, seguido de un 16% que expresa indiferencia, probablemente ligada a la incapacidad de procesar la situación. Los estudiantes que recurren a adultos (persona del liceo y padres sumados) son un 13%. Vale la pena considerar el tema de las reacciones y los sentimientos de los estudiantes

que se autoidentifican como víctimas, desde las cifras absolutas, tal como se puede hacer con la información que aporta la tabla 6. Los estudiantes que sienten rabia son 256, los indiferentes son 170, los que sienten impotencia, tristeza o angustia (sumados) nada menos que 217 y hay 28 que expresan tener ideas de muerte.⁴

TABLA 6. SENTIMIENTO DE LAS VÍCTIMAS HACIA LAS AGRESIONES

Sentimientos asociados a la victimización	Porcentaje	Alumnos
No me pasa	52	741
Rabia – enojo	18	256
Impotencia	5	71
Tristeza	5	71
Angustia	5	71
Ideas de muerte	2	28
No siento nada especial	12	170

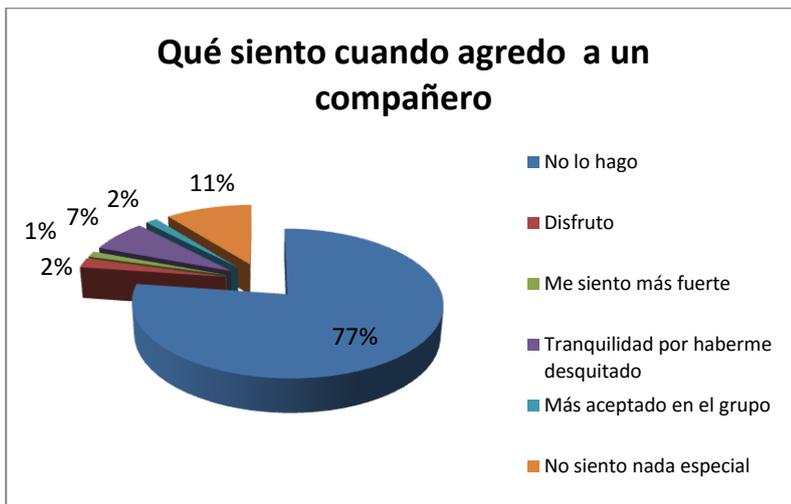
Fuente: elaboración propia

Al consultar a los estudiantes sobre los motivos por los que han sentido miedo, llama la atención que un 12% exprese que es por el trabajo que se realiza en clase y un 9% tiene miedo a uno o varios compañeros. En cifras absolutas se trata de 128 estudiantes que sienten miedo a uno o varios compañeros de liceo.

Por último, se intentó abordar los motivos por los cuales, quienes se identificaron como agresores, tienen dicha conducta en el liceo. El motivo principal es la indiferencia (“no siento nada en especial”) seguido de cierta “tranquilidad por haberse desquitado”. Un 2% dice sentirse más aceptado por el grupo luego de agredir a un compañero y otro 2% expresa que lo disfruta. Esta información se incluye a continuación.

GRÁFICA 8. SENTIMIENTOS DE LOS AGRESORES

⁴ El cuestionario no permite discriminar si se trata de ideas de muerte propia o vinculadas con quienes los victimizan, pero ambas cosas son igualmente graves.



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, el hostigamiento (la violencia frecuente) es un fenómeno que ocurre en los liceos y para el cual apenas se está preparado y para lo que no se cuenta con herramientas sistemáticas desde la gestión de los centros o desde la esfera docente. Con el fin de aportar elementos para una necesaria discusión sobre el tema, se consignan algunos de los hallazgos y se los hace dialogar con la teoría existente.

Un primer resultado es que el hostigamiento afecta al 12,3% de los estudiantes del liceo A y el 7,7% de los del B, lo que genera un promedio de 10% de estudiantes que sufren *bullying*. Este porcentaje impacta por su peso ya que, además, debe ser complementado con el hecho de que hay otras formas de violencia menos frecuentes, ocasionales, pero que afectan a mayor cantidad de estudiantes.

Junto con este hallazgo, es muy significativo el peso de la violencia verbal. La frecuencia con que ocurre es llamativamente elevada: casi la mitad de los estudiantes en ambos liceos son agredidos en forma verbal e incluso esta violencia asume la forma de hostigamiento por parte del 9% de los alumnos de 3er año en ambos liceos.

Diferentes explicaciones se han planteado sobre este tipo de violencia en el marco de los centros educativos. Desde una perspectiva psicológica, se entiende que esta forma de expresarse es un distanciamiento y un desafío hacia las normas del lenguaje de los adultos. Desde este punto de vista, buscar cierto prestigio social entre los pares a partir de ciertas actitudes violentas mueve a los adolescentes en ese sentido (Bandura, 1975).

Otras explicaciones, desde una perspectiva sociológica, señalan que esta forma de hablar de los jóvenes obedece a la penetración en la enseñanza media de poblaciones con marcos socioculturales diversos. Dentro de estos marcos se incluye el “código de silencio” que opera en forma perversa, ya que borra toda empatía con el que sufre, al mismo tiempo que genera una cierta identificación con el agresor (Subirats y Alegre, 2006). Todavía otra explicación tiene que ver con la violencia verbal como resultado de una mala gestión de las emociones haciendo que la respuesta a estados emocionales como el miedo, la inseguridad o el enojo sea precisamente la agresión a los demás. Trabajos generados en el país apuntan a que la violencia es un síntoma de la falla que han tenido las normas de regulación de la convivencia, síntoma que los jóvenes ponen en evidencia (Viscardi y Alonso, 2013).

La violencia ocurre en ambos géneros y en todas las edades, pero se encontró una cierta mayor frecuencia entre los varones de 13 a 15 años. Otro hallazgo es que, a diferencia de lo que ocurre en otros países, hay un alto porcentaje de chicas que reconoce recurrir a la violencia física en forma ocasional. Esto coincide con percepciones de diversos actores del sistema educativo, específicamente quienes se desempeñan en el tramo del Ciclo Básico de la enseñanza media.

Dos hallazgos están vinculados a temas de la organización del sistema: que los repetidores sean quienes más ejercen violencia hacia sus compañeros y que los alumnos con mejor rendimiento (promovidos el año anterior) sean tres veces más hostigados que los demás. La concentración de repetidores en los turnos vespertinos y la mera existencia de la condición de repetidor hacen pensar que el sistema educativo en su forma de funcionamiento (criterios de evaluación, forma de asignación de los alumnos a los turnos) condiciona la existencia de estos fenómenos desde que el estudiante es evaluado y asignado a determinado liceo y turno. Temas de política educativa también deben ser considerados, tales como el sentido de la repetición o la asignación de los alumnos a los liceos sin un criterio pedagógico.

El alto número de repetidores y de estudiantes extra edad que se encontró en ambos liceos ya condiciona el clima del centro educativo antes de que las interacciones entre sus actores den comienzo y, posiblemente, así sucede en decenas de liceos. La repetición como instrumento pedagógico ha sido cuestionada en forma reciente en el país y su consecuencia casi automática (la deserción) ha sido centro de numerosos estudios (Aristimuño, 2009; De Armas y Retamoso, 2010; Fernández y Bentancur, 2008; Mancebo, 2010).

El tema de la relación entre los alumnos y sus profesores arrojó información reveladora. Por un lado, los alumnos manifiestan, en su gran mayoría, que se sienten muy bien y bien tratados por los profesores, a la vez que reconocen que algunos de sus pares no tratan bien a los docentes, en la línea de lo encontrado por otros estudios. Los estudiantes violentos que distorsionan el buen funcionamiento de las clases ocasionan uno de los principales problemas de convivencia que tienen hoy los liceos, como señalan otros trabajos realizados en el país con delegados de centros de enseñanza secundaria (Conteri, 2012).

Los estudiantes reclaman atención por parte de los adultos pero, a la vez, no recurren a ellos cuando tienen problemas, como emerge de la encuesta. El estudio de las sanciones que los profesores ponen en clase revela que hay mucho por mejorar en el tema del relacionamiento entre ambos colectivos, ya que mostró que el 60% de las sanciones se debe a conflictos entre los alumnos y sus profesores (conversar, molestar, etc).

En forma complementaria, al profundizarse en los lugares donde ocurren los hechos de violencia, el estudio presentó uno de los hallazgos más sorprendentes: la presencia de los profesores no es disuasiva de la violencia, ya que el aula es el primer lugar donde ocurre. Este hallazgo remite a una serie de aspectos que están relacionados, tales como las condiciones de trabajo de los profesores, el tamaño de los grupos que deben manejar, qué se entiende por autoridad por parte de unos y otros, y la ausencia o baja presencia **¿de qué?** en el sistema de capacitaciones y estrategias que ayuden a los docentes en los temas de convivencia y manejo de situaciones violentas.

Dan Olweus subraya la importancia de la labor de los docentes en los centros educativos para la prevención y tratamiento de los episodios de violencia: “Las actitudes, las costumbres y la conducta del personal de la escuela, en especial las de los profesores, son factores decisivos para la prevención y el control de los actos de intimidación, y para la reorientación de estas conductas por canales más aceptables socialmente” (1998: 66).

En cuanto al rol de las familias, el estudio encontró que su involucramiento en la vida de los hijos es un factor determinante en los niveles tanto de victimización como de agresividad de los jóvenes (funcionando en sentido inverso); que la pertenencia a una familia biparental es un factor de protección y que ni las trayectorias educativas ni la ocupación de los padres tienen relación con la aparición de conductas violentas. El primero de los hallazgos confirma, con datos empíricos, una noción que ha estado por

años en el saber colectivo docente: que los alumnos con problemas de rendimiento o conducta suelen tener familias que se involucran poco en sus vidas. En esta investigación se comprobó que cerca de un tercio de los estudiantes pertenecen a hogares con bajo involucramiento, lo que coincide con trabajos previos hechos en el país, donde se ha reportado, por ejemplo, niveles de bajo involucramiento que rondan el 32% (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011). Más allá de la configuración familiar, lo importante es que se ejerza la función paterna, lo que Silvia Bleichmar define como “dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones” (2012: 128). Desde un punto de vista complementario, Catherine Blaya (2010) señala, desde el análisis de las familias, que las condiciones familiares concretas en las que han crecido muchos jóvenes pueden estar explicando la hostilidad hacia el entorno.

La violencia en las redes sociales también es un hallazgo relevante constatándose que un 10% de los estudiantes admite que es hostigado por este medio. Lo que resulta difícil para el manejo del tema es que no existe legislación en el país para hacer frente al fenómeno, a pesar de varias iniciativas que fueron presentadas pero nunca aprobadas (la única ley aprobada no se refiere al tema del hostigamiento virtual). Es decir, si se constata la agresión por redes sociales, las autoridades de un liceo no tienen marco normativo para actuar.

En cuanto a las consecuencias del hostigamiento, resultó muy revelador que, en la encuesta, 128 estudiantes expresaran que tienen miedo de asistir a su liceo porque le tienen miedo a uno o varios compañeros, o que 28 estudiantes víctimas de violencia por parte de sus compañeros les provocaba ideas de muerte.

Finalmente, aun con las limitaciones que un estudio acotado a dos centros educativos puede tener, y subrayando la necesidad de que se realicen más investigaciones sobre el tema, sus hallazgos más salientes sugieren algunas consecuencias para el ámbito de las políticas educativas.

El fuerte de las medidas debería estar ubicado en el nivel de los centros educativos. A este nivel, las principales medidas deberían apuntar a: formar docentes especializados en temas de convivencia; generar actividades de integración, en lo posible a cargo de estudiantes; mejorar la distribución entre los turnos de los estudiantes intentando equilibrar el peso específico de los repetidores; crear acuerdos de convivencia en los que participen, principalmente, profesores y estudiantes; insistir con ideas innovadoras para la integración de las familias; mejorar la vigilancia de espacios comunes en los liceos, y establecer protocolos para intervenir en casos de violencia; aplicar sanciones

(previamente acordadas con los estudiantes) para la ocurrencia probada de hostigamiento.

A nivel de aula, parece urgente generar acuerdos de comportamiento en el aula prohibiendo en forma explícita la violencia verbal; generar espacios de protección de las víctimas; crear grupos de trabajo de estudiantes con el cuidado de equilibrar perfiles diferentes; identificar alumnos con liderazgo positivo de forma de integrarlos al trabajo preventivo de las situaciones violentas. Olweus resume las medidas: “Tres medidas de aula: no hostigaremos a otros alumnos, intentaremos ayudar a los que sufran agresiones, nos esforzaremos en integrar a los alumnos que se aíslan con facilidad” (1998: 95).

A nivel de sistema, hay numerosas medidas que se podrían tomar (además de habilitar y contribuir a la consolidación de las de los dos niveles anteriores) como por ejemplo: realizar una completa capacitación de profesores en los temas de violencia, incluyendo especialmente profesores de docencia indirecta (como los adscriptos); solucionar el vacío normativo que existe hoy en el tema del hostigamiento electrónico o *cyberbullying*; mejorar todo lo relativo a la prevención del fracaso escolar apuntando a la detección temprana de estudiantes con bajo rendimiento y revisando profundamente el instrumento de la repetición, y estudiar la posibilidad de una distribución más equilibrada entre centros educativos de los estudiantes repetidores (mientras los haya) y extra edad evitando la concentración en algunos centros y turnos.

La adolescencia es una etapa de la vida llena de promesas pero a la vez de conflictos. Lo que ocurre en los centros educativos deja huellas que cada estudiante podrá o no manejar en su vida adulta, huellas en lo académico pero también en la conformación de su personalidad, su capacidad de relacionamiento y su proyecto de vida. La creación de entornos favorables para los aprendizajes y la integridad psicológica y física de los estudiantes es una responsabilidad social y ciertamente un derecho de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

Aristimuño, A. (2009) El abandono de los estudios de nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, REICE*, 7 (4), pp. 180-197. Disponible en <http://www.rinace.net./reice/numeros/arts/vol7num4/art9/pdf> [Accedido en octubre 2013].

- Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011) *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF-Universidad Católica del Uruguay.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999) *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Barg, G. (2012). Bullying: asignatura aplazada en la práctica. en D. Trías y A. Cuadro (eds.) *Psicología educativa. Aportes para el cambio educativo*, 141-158, Montevideo: Magro.
- Barg, G. (2013) *Memoria emocional de la ansiedad: datos electrofisiológicos y conductuales*. Tesis de doctorado. Universidad de Palermo. Disponible en www.palermo.edu/biblioteca [Accedido en noviembre de 2014].
- Blaya, C. (2012) Factores de riesgo escolares. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp.165-187). Barcelona: Ariel, 2006
- Bleichmar, S. (2012) *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de secundaria*. Montevideo: UNICEF.
- Fernández, T. y Bentancur, N. (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 6(4).
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: de La Piqueta.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Junta Nacional de Drogas (2011). *Sobre ruidos y nueces. Observatorio uruguayo de drogas*. Montevideo. Disponible en http://www.infodrogas.gub.uy/html/publicaciones/docs/201107_sobre_ruidos_y_nueces.pdf.
- Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario: 2010.

- Monclús, A. (2005) La violencia escolar: perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006) El acoso escolar. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-107). Barcelona: Ariel.
- Ortega, S. (2010) Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención". En A. Furlán (ed.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 117-143). Buenos Aires: Noveduc.
- Proyecto Humano: Centro de Mediación de Conflictos. Disponible en <http://maestriafelix.blogspot.com.uy/2010/11/proyecto-humano-centro-de-mediacion-de.html> [Accedido en noviembre de 2014].
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saucedo, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán (ed.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-71). Buenos Aires: Noveduc.
- Serrano, A. (2006) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sinay, S. (2007) *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Subirats, J. y Alegre, M. (2006) Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 12-18.
- Vasen, J. *Las certezas perdidas. Padres y madres ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Recibido el 6 de junio de 2015
Revisado el 25 de setiembre de 2015
Aceptado el 12 de noviembre de 2015

ADOLESCENTES QUE NO ASISTEN A CICLO BÁSICO: CARACTERIZACIÓN DE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA, CONDICIONES DE VIDA Y DECISIÓN DE ABANDONO

Adolescents that do not attend Junior High: Characterization of Their Academic Trajectory, Living Conditions and Decisions to Drop Out

Gioia de Melo^{*}, Elisa Failache^{**} y Alina Machado^{***}

Resumen. Este artículo analiza una encuesta a adolescentes de 15 años de edad en promedio, que dejaron de asistir al sistema educativo formal antes de culminar Ciclo Básico. Se realiza un análisis longitudinal que vincula la información que surge de la encuesta con información recolectada cuando se encontraban cursando educación primaria. Se analiza la relación entre la desvinculación educativa y las habilidades cognitivas, la auto-percepción de habilidades y las expectativas futuras de estudio, recabadas tres años antes. Más de dos tercios de estos adolescentes dejó de asistir cuando tenía 14 años o menos y 40% nunca se matriculó en Educación Media. Así, las decisiones de interrumpir el vínculo con el sistema educativo también presentan una incidencia significativa a edades más tempranas que las generalmente señaladas en estudios previos. En la mayoría de los casos la decisión de abandonar los estudios fue apoyada por la familia o tomada en conjunto.¹

Palabras clave: desvinculación, asistencia, trayectoria educativa, Uruguay

^{*} Doctora en Economía por la Universidad de Siena, Italia. Licenciada en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UdelaR). Docente e investigadora del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (UdelaR). Investigadora en el Banco de México.

^{**} Licenciada en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UdelaR). Actualmente es estudiante de la Maestría en Economía Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. Es docente e investigadora del Instituto de Economía de la FCEyA – UdelaR.

^{***} Licenciada y Magister en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UdelaR). Actualmente es candidata a Doctora en Economía en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente e investigadora del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (UdelaR) y docente de la Maestría en Demografía de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR).

¹ Este artículo surge a partir del Convenio realizado entre la Asociación de Apoyo a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEyA) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). El estudio no se habría podido realizar sin el apoyo que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) brindó al Instituto de Economía de FCEyA al financiar el proyecto de seguimiento a adolescentes que no asisten al sistema educativo formal durante el año 2012. Agradecemos el gran apoyo de Natalia Paccini durante el trabajo de campo. También deseamos agradecer los comentarios recibidos de Carmen Haretche y Cecilia Llambí, y las sugerencias recibidas por los dos revisores anónimos de este artículo. Los errores u omisiones son responsabilidad exclusiva de las autoras.

Abstract. This article analyzes a survey among 15 year-old adolescents that dropped out the formal educational system before completing junior high. A panel data analysis is performed relating data from the survey with data gathered when these adolescents were attending primary school. We analyze the relationship between school dropout and cognitive skills, self-perception of skills and expectations of future studies from three years before. Over two thirds dropped out when they were 14 year old or younger and 40% never enrolled in junior high. This suggests that the decision of dropping out of school is also significant at earlier ages than those generally discussed in prior studies. In most cases the decision to drop out of school was supported made with the family support or shared with the family.

Keywords: drop out, attendance, educational trajectory, Uruguay

--

Hace más de dos décadas que las cifras relativas al porcentaje de jóvenes que se matricula y culmina la Educación Media Básica y la Educación Media Superior son motivo de preocupación en Uruguay. La situación a nivel de Educación Media Básica merece especial atención en la medida que constituye un piso en el nivel educativo y es donde otros países de América Latina han registrado avances significativos. Por otro lado, la problemática en dicho nivel indefectiblemente condiciona los avances en los niveles educativos subsiguientes. De acuerdo con los datos de UNESCO, Uruguay se ubicaba en 2010 en el lugar más bajo de América Latina y el Caribe con respecto a la tasa neta de matriculación en Enseñanza Media.² Otro tanto sucedía con la tasa de transición de primaria a secundaria, la cual se ubicaba en 2009 en el lugar más bajo en la comparación con América Latina y el Caribe.³ A pesar de los esfuerzos realizados para revertir esta situación, las tendencias no se han modificado sustancialmente. Por estos motivos, amerita profundizar en el análisis del fenómeno del abandono y la desafiliación escolar.

² La tasa neta de asistencia a Enseñanza Media se define como la población en edad de asistir a Educación Media que está matriculada, sobre la población en ese tramo de edad.

³ La tasa de transición se define como el número de inscriptos al primer año de Educación Media en el periodo t+1 respecto al número de matriculados en sexto grado de primaria en t menos los alumnos que repiten sexto grado en t+1.

Debido a la escasez de fuentes de información enfocadas en la población de menos de 16 años, esta problemática se ha estudiado en mucho menor medida a nivel de Educación Media Básica que de Educación Media Superior. El presente artículo analiza la información proporcionada por una encuesta telefónica realizada por el Instituto de Economía en octubre-noviembre de 2012 a 200 adolescentes que no estaban asistiendo al sistema educativo formal (en adelante encuesta IECON). Estos adolescentes tenían, al momento de la encuesta, en promedio, 15 años de edad.

Consideramos que esta encuesta complementa la información existente en el país al cubrir a un grupo etario más joven que las demás encuestas disponibles y a su vez constituye el primer seguimiento desde la educación primaria a adolescentes que posteriormente se desvincularon del sistema educativo formal. Es decir, para los adolescentes que en 2012 no estaban asistiendo a un centro educativo formal, se cuenta no solo con un cuestionario aplicado ese año sino con información de su trayectoria en educación primaria que incluye el desempeño en pruebas estandarizadas y cuestionarios a los estudiantes y a sus familias. De allí se deriva información de interés tanto sobre las preferencias de estos adolescentes acerca de continuar estudiando cuando aún se encontraban en la escuela primaria, como de las expectativas de su familia en ese entonces acerca de sus logros educativos. Asimismo, la encuesta realizada en 2012 incluye preguntas acerca de la autopercepción de habilidades que, hasta donde tenemos entendido, no se encuentran disponibles en otras fuentes de información referentes a adolescentes desvinculados. Entre otros aspectos, el estudio de las trayectorias permite verificar que un 40% de los adolescentes encuestados no llegó a matricularse en Ciclo Básico, y de ellos, aproximadamente un 70% se habría desvinculado dos años o más previo a la realización de la encuesta. Además, más de 70% de todos los adolescentes encuestados cortaron el vínculo con el sistema educativo entre los 11 y los 14 años.

El informe se estructura de la siguiente forma: en la sección 2 se sintetizan los principales antecedentes para Uruguay; en la sección 3 se describen las fuentes de información utilizadas; en la sección 4 se establecen los criterios empleados para el análisis, y en la sección 5 se presentan los resultados de la encuesta. Finalmente, la sección 6 resume las conclusiones principales.

ANTECEDENTES

Los estudios que analizan el abandono escolar en Uruguay son escasos. Un estudio pionero fue realizado por Magdalena Furtado (2003) quien reconstruyó las trayectorias educativas de jóvenes de 12 a 29 años, a partir de un módulo educativo de la Encuesta Continua de Hogares de 2001 basado en el método de recordación. La autora adopta el criterio de considerar “desertores” a los jóvenes que no asisten al sistema educativo al momento de la encuesta y que declaran que no volverán a estudiar o que aún no lo han decidido. Analiza la supervivencia en el sistema educativo por cohortes y encuentra que, en las generaciones más jóvenes, se verifica un desgranamiento de la matrícula luego de finalizada la Educación Primaria. Por otro lado, verifica que existen diferencias significativas según estrato socio-económico y destaca la incidencia relevante de la repetición en Primaria y en menor medida en Ciclo Básico, sobre el abandono.

Otros estudios que analizan el abandono se basan en el análisis de la encuesta retrospectiva sobre trayectorias académicas “Estudio longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA” realizada a adolescentes de 19 años, coordinada por Marcelo Boado y Tabaré Fernández. Tal como lo indica su nombre, dicho panel concentra su estudio en alumnos que participaron en la evaluación PISA y que, por tanto, asistían al sistema educativo formal cuando tenían 15 años. La encuesta permite reconstruir los itinerarios educativos de los mismos entre los 15 y 19 años (entre 2003 y 2007). Por construcción, dicho estudio no analiza a aquellos adolescentes desvinculados del sistema educativo previo a tener 15 años de edad.

Tabaré Fernández (2010b) centra su análisis en la desafiliación de la Educación Media y Superior tomando como definición operativa del estado de desafiliación la no inscripción o la no asistencia desde el comienzo de los cursos de educación formal durante dos años consecutivos, junto a no haber regresado a la educación formal luego de dicho período.⁴ Tanto Fernández (2010b) como Santiago Cardozo (2010) plantean que la desafiliación no se produce a través de un desgranamiento progresivo sino que se concentra en algunos tramos etarios. De acuerdo con Fernández (2010b) y Cardozo (2010), una importante proporción de desafiliaciones se produce a los 18 o 19 años. Por otra parte, constatan que una significativa proporción de jóvenes se desafilia antes de alcanzar la edad necesaria para participar en las pruebas PISA. En este sentido, suponen que dichas desafiliaciones se producen entre los 14 y 15 años, si bien la fuente de datos empleada no les permite analizar a este grupo. Asimismo, según Fernández (2010b), entre los 15 y 17 años se constata un periodo de cierta “calma”.

⁴ Fernández y otros (2010a: 24).

Fernández (2010b) encuentra que, entre los 15 y los 19 años, de cada cinco estudiantes que experimentan experiencias de riesgo en su trayectoria (ausentismo o abandono), dos se desafilian y tres no lo hacen. Asimismo, señala que un tercio de los desafiliados nunca había abandonado los estudios. En la misma línea, Cardozo (2010) plantea la necesidad de privilegiar el análisis de las trayectorias escolares sobre los estados educativos. En este sentido, concluye que las trayectorias educativas de los jóvenes analizados no siguen una pauta lineal sino que presentan períodos alternados de matriculación, abandono, inactividad y reinserción. Cardozo observa que las probabilidades de volver a matricularse en cada edad son sensiblemente mayores para los estudiantes que se encuentran más adelantados en sus trayectorias escolares. El autor atribuye este fenómeno principalmente a la conjugación del efecto del propio ciclo vital con las edades normativas en torno de las cuales se espera la culminación de los distintos trayectos escolares. Posteriormente, Cardozo analiza las razones que esgrimen los adolescentes para abandonar constatando que el peso de los distintos motivos varía sustancialmente con la edad. Para adolescentes de 15 años, los tres motivos más importantes son: la inserción laboral, el desinterés o desmotivación y las dificultades académicas.

Con información de la Encuesta Continua de Hogares, Marisa Bucheli y Carlos Casacuberta (2010) analizan los determinantes de la asistencia a centros educativos y su relación con el mercado laboral para personas de 14 a 25 años de edad durante el periodo 1986-2008, con especial foco en los jóvenes de 14 a 17 años. Los autores plantean que, para estos jóvenes, la decisión de trabajar y de estudiar se realiza conjuntamente. En lo que refiere a los determinantes de la asistencia y con respecto a la edad y los años de educación completados, encuentran que la extra-edad o el rezago escolar es una característica que afecta significativamente la probabilidad de asistir a un sistema educativo. En particular, concluyen que cada año de edad adicional reduce la probabilidad de asistencia en 9 puntos porcentuales. Por otra parte, encuentran que la diferencia a favor de las mujeres en la probabilidad de asistencia desaparece cuando éstas tienen hijos. Adicionalmente, observan que la probabilidad de asistencia depende positivamente de la presencia de la madre en el hogar. Finalmente, constatan la relevancia del clima educativo del hogar en las probabilidades de asistencia, en tanto que encuentran una influencia modesta del ingreso del hogar en las mismas.

FUENTES DE INFORMACIÓN Y CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS

La situación de desvinculación se analiza a partir de una encuesta telefónica realizada entre octubre y diciembre de 2012 a jóvenes que no asistían al sistema educativo provenientes de dos paneles independientes.

El primero lo denominamos “panel SERCE” pues la primera ola se relevó en 2006 a una muestra representativa a nivel nacional de niños de 3^{er} grado de educación primaria en el marco de la evaluación SERCE (ver cuadro 1).⁵ En 2009 varios alumnos evaluados por SERCE 2006 fueron evaluados por la Quinta Evaluación Nacional de Aprendizajes realizada por ANEP así como por una evaluación implementada por el Instituto de Economía. Durante 2011 e inicios de 2012 se buscó a dichos adolescentes en los registros administrativos de secundaria y educación técnica y, a finales de 2012, se procuró contactar mediante una encuesta telefónica a los 366 adolescentes que no se encontraban inscriptos en educación media pública y se logró encuestar a 156 adolescentes de los cuales 113 confirmaron estar desvinculados del sistema educativo. A los efectos de profundizar en las razones, las experiencias y las expectativas de estos adolescentes, también se realizaron 30 entrevistas a adolescentes del panel SERCE (21 residían en Montevideo y 9 en el Interior).

El segundo panel lo denominamos “panel Nutrición” y surge en el marco de un estudio en base a datos longitudinales que inició el IECON en 2004 a partir del proyecto “La situación nutricional de los niños y las políticas alimentarias”. La primera ola refiere a una muestra representativa de la totalidad de niños que concurrían a primer grado de la educación primaria pública en capitales departamentales y el área metropolitana. Durante 2011 y 2012 se realizó una encuesta a los hogares del panel en la cual 222 hogares respondieron que los adolescentes pertenecientes al panel no asistían a un centro educativo. A fines de 2012 se aplicó la misma encuesta telefónica a adolescentes que al panel SERCE donde 87 adolescentes del panel Nutrición confirmaron haber cortado el vínculo con el sistema educativo.

CUADRO 1. DESCRIPCIÓN DE LOS DOS PANELES

⁵SERCE es una evaluación de aprendizajes aplicada a un conjunto amplio de países de América Latina y el Caribe en 2005-2006 a alumnos de tercero y sexto de Educación Primaria.

	Panel SERCE	Panel Nutrición
2004		2788 alumnos de 1er grado de primaria fueron medidos y pesados como parte del proyecto "La situación nutricional de los niños y las políticas alimentarias". Muestra representativa de alumnos en 1er grado de escuelas públicas.
2006	7209 alumnos de 3er grado de primaria participan en Evaluación SERCE. Muestra representativa a nivel nacional para todas las escuelas del país.	Seguimiento a los niños encuestados en 2004 de los departamentos de Montevideo y Canelones mediante encuesta socioeconómica y mediciones antropométricas. Se logró entrevistar a 1160 niños. No se utilizó información de esta ola en el análisis.
2009	3036 alumnos que participaron en Evaluación SERCE en 2006 participan en V Evaluación Nacional de Aprendizajes ANEP. Paralelamente 1574 alumnos que participaron en Evaluación SERCE participan en Evaluación IECON.	Mediciones antropométricas de los niños encuestados en 2004. No se utilizó información de esta ola en el análisis.
2011 - 2012	366 alumnos que participaron en Evaluación SERCE y en Evaluación de ANEP o IECON no son encontrados como matriculados en registros de secundaria general y técnica	En el marco del proyecto "Trayectorias del bienestar multidimensional en la infancia. Un estudio en base a datos de panel", se reentrevistaron a 2152 de los hogares encuestados en 2004. De estos, 222 entrevistados adultos mencionaron que el adolescente perteneciente al panel no asistía a un centro educativo.
oct 2012 - dic 2012	Se logró ubicar telefónicamente a 156 adolescentes que no figuraban en los registros administrativos de secundaria general o técnica de los cuales 113 confirmaron haberse desvinculado del sistema educativo.	Se logró ubicar telefónicamente a 108 adolescentes cuyos padres habían respondido que no asistían a un centro educativo y 87 confirmaron no estar asistiendo.

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del análisis, nos referiremos a la población estudiada como a aquellos jóvenes que no asisten al sistema educativo formal. Esta situación de desvinculación puede ser revertida más adelante a partir de la reinscripción, o perdurar en el tiempo y conformarse en un estado de desafiliación. Consideramos que existe una relación estrecha entre la pérdida del vínculo con el sistema educativo y la ruptura definitiva con el mismo, la cual tiene sustento empírico en la información que procesamos a partir de la encuesta IECON.

Si bien no es posible elaborar ponderadores para los 200 adolescentes que respondieron el cuestionario telefónico en su conjunto, es posible hacerlo para los adolescentes que abandonaron el sistema educativo y provienen de cada una de las encuestas mencionadas. Es preciso notar que el grupo de adolescentes encuestados en 2012 no necesariamente es representativo de aquellos jóvenes que no asisten al sistema educativo en todo el país. Sin embargo, al referenciar ese grupo a los encuestados en el momento de la muestra original (2006 SERCE y 2004 Nutrición), se puede plantear que la proporción de jóvenes que no asiste al sistema educativo en 2012 es una buena aproximación a la proporción de jóvenes en esta situación en la población. Esto se logra a partir de corregir los ponderadores originales de las respectivas subpoblaciones encuestadas con los valores poblacionales según sexo, región y nivel educativo materno que surgen de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) y de los

censos de población, viviendas y hogares realizados en 2011 (en adelante Censo 2011) por el Instituto Nacional de Estadística (INE).⁶

En este documento se presentan cuadros en los que las dos primeras estimaciones refieren a los adolescentes que no asisten al sistema educativo formal. La primera refleja la distribución de las variables consideradas para los 113 adolescentes provenientes del Panel SERCE y la segunda refleja únicamente a los 87 adolescentes provenientes del Panel Nutrición.

Además de analizar los resultados de la encuesta para los jóvenes que no asisten al sistema formal, en la mayor parte del documento describimos al subconjunto de la población encuestada que de acuerdo con Fernández (2010a) sería definida como desafiada. Asimismo, en los cuadros principales se distingue la información para aquellos adolescentes que nunca se inscribieron a Ciclo Básico, esto es, que terminaron la primaria y nunca asistieron a Enseñanza Media. Tanto en el caso de los adolescentes desafiados como de aquellos que nunca llegaron a matricularse en Ciclo Básico, se distingue según si provienen del Panel SERCE o Nutrición. En todos los casos la información está ponderada según el ponderador que corresponde al panel respectivo.

En algunos cuadros las tendencias que indican los dos paneles son dispares, interpretamos que la diferencia radica en la población que cubren. En este sentido, los encuestados pertenecientes al Panel Nutrición abarcan a adolescentes en promedio un año más jóvenes, con condiciones socioeconómicas más favorables. En términos generales se considera que el Panel SERCE confiere mayor representatividad en la medida que fue posible encuestar a un mayor número de adolescentes y que para el panel Nutrición se observaron diferencias significativas en relación a la región de residencia respecto a los adolescentes que fueron encuestados y aquellos que se procuraba encuestar y no fueron localizados.

RESULTADOS

En este apartado se describe la información que surge de la encuesta en cuanto a características socioeconómicas y demográficas de los adolescentes, contexto institucional en el que se produce la desvinculación con el sistema educativo, antecedentes académicos de

⁶ La elaboración de los ponderadores estuvo a cargo de Ana Coimbra y Juan José Goyeneche, del Instituto de Estadística, FCEyA. Por una mayor descripción acerca de cómo se elaboraron los ponderadores y una comparación de ambos paneles ver el Anexo 2 del documento de trabajo de este estudio (de Melo et al., 2015).

estos jóvenes y los de sus pares que continúan en el sistema educativo, así como la situación laboral, familiar e ingresos de los encuestados.

Características socioeconómicas

En el Cuadro 2 se compara los indicadores de posesión de bienes durables de los hogares de los adolescentes encuestados, con los de los hogares pobres según la Encuesta Continua de Hogares 2012 (ECH) y con los de hogares donde hay adolescentes que no asisten al sistema educativo formal también según la ECH 2012.

En primer lugar, se observa que, tanto los encuestados como los hogares de adolescentes que no asisten al sistema educativo según la ECH, se encuentran, en promedio, en mejor situación que los hogares pobres. Asimismo, de acuerdo a la ECH, el 68% de los adolescentes entre 14 y 17 años que no asiste al sistema educativo formal no sería considerados pobre.⁷ En la misma línea, SITEAL (2013) constata un aumento de la participación de los sectores medios y altos en la población no escolarizada en América Latina.

En segundo lugar, se observa que las condiciones de vida de los encuestados no son sustancialmente distintas a la de los adolescentes que no asisten según la ECH 2012, lo cual aporta un indicio sobre la representatividad de los adolescentes encuestados.⁸

Al analizar el nivel educativo de la madre de los encuestados, se observa que más del 60% de los adolescentes encuestados tienen madres cuyo nivel educativo es menor a Ciclo Básico completo (Cuadro 2).

⁷ De acuerdo a la ECH 2012, el 25,5% de los adolescentes de 14 a 17 años no asiste al sistema educativo: 8% son considerados pobres y 17% no lo son.

⁸ Las características de quienes no asisten del panel SERCE no registran diferencias significativas con quienes no asisten según la ECH 2012 (a excepción de “lavavajillas”, que los encuestados SERCE disponían en mayor proporción y los respectivos intervalos de confianza no se superponen). Respecto a los encuestados Nutrición, se encontraron diferencias significativas con quienes no asisten según ECH 2012 en lavavajillas, secarropas y DVD.

CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DEL HOGAR

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	No asisten ECH 2012 ¹	Pobres ECH 2012
El hogar en el que vives cuenta con...	Porcentaje que respondió afirmativamente.			
Calefón o calentador de agua	67,0	70,9	58,0	44,2
Heladera	89,2	95,5	95,5	91,5
Lavarropas	60,3	77,1	67,5	54,4
Teléfono fijo	26,2	41,4	35,2	24,5
Televisión	97,4	96,5	96,9	96,1
Video juegos, play station o Wii	20,4	40,0	-	-
Moto	48,9	53,7	49,5	32,5
Auto exclusivo para el uso del hogar	9,6	24,1	18,9	9,2
Microondas	28,5	45,0	36,6	24,5
Lavavajillas	4,4	11,2	0,7	0,5
Secarropas	6,5	12,8	3,8	1,5
Tv-cable, satelital	41,9	55,3	50,2	34,2
Dvd	67,2	84,5	51,8	46,2
Equipo de música	76,9	71,4	-	-
Cocina a gas o eléctrica	85,9	96,2	-	-
Computadora de escritorio	26,6	30,5	48,7	31,1
Laptop o netbook NO de Ceibal	12,2	11,0	-	-
Laptop de Ceibal	69,8	59,2	82,3	91,0
Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en tu hogar?				
No hay libros	31,6	8,9	-	-
Hay menos de 10 libros	39,0	57,1	-	-
Hay entre 10 y 50 libros	12,8	23,6	-	-
Hay más de 50 libros	16,4	10,5	-	-
NsNc	0,3	0,0	-	-
Total	100	100	-	-
¿Cuál es el nivel más alto de estudios que completó tu madre (o la persona que cumple esa				
Nunca fue a la escuela	0,0	0,7	-	-
Primaria incompleta	18,3	9,3	-	-
Primaria completa	51,5	39,6	-	-
Ciclo Básico incompleto (1 o 2 años de se	12,7	11,1	-	-
Ciclo Básico completo (primeros 3 años c	7,8	15,1	-	-
Bachillerato incompleto (4 o 5 años de se	3,4	14,8	-	-
Bachillerato completo (6 años de secunda	0,0	2,1	-	-
Estudios terciarios incompletos	0,0	0,0	-	-
Estudios terciarios completos	0,0	1,8	-	-
No corresponde (nadie cumple la función	0,4	1,3	-	-
NsNc	5,8	4,3	-	-
Total	100	100	-	-

¹ Se consideran las personas de 14 a 17 años.

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar en el análisis respecto a las características socioeconómicas del hogar, se realizó la comparación en términos de necesidades básicas insatisfechas (NBI) entre los encuestados y los datos relevados por el Censo 2011. La comparación se realiza para NBI en hacinamiento y en dos de los bienes de confort: heladera y calentador, ya que no es posible

construir el resto de los indicadores de NBI generalmente utilizados.⁹ El Cuadro 3 muestra que los resultados en estas variables para los que no asisten son similares en el Censo y en los encuestados, fundamentalmente para aquellos provenientes del panel SERCE.¹⁰ Consideramos relevante la comparación, pues estos indicadores refieren a aspectos que hacen a la calidad de vida y tienen que ver con la solidez económica del hogar. En este sentido, los resultados obtenidos permiten interpretar que las condiciones de vida de los adolescentes que no asisten al sistema educativo según el Censo 2011, son similares a las de los adolescentes encuestados.

CUADRO 3. NBI EN HACINAMIENTO, HELADERA Y CALENTADOR PARA CENSO 2011 Y ENCUESTADOS. PORCENTAJE CON NBI INSATISFECHAS

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	En censo	
			Asisten	No asisten
NBI hacinamiento	32,1	16,3	12,4	29,3
NBI heladera	10,8	4,5	4,9	13,6
NBI calentador	33,0	29,1	11,5	31,7

Fuente: Elaboración propia

Características demográficas

Según información del Censo 2011, la proporción de jóvenes de 12 a 17 años que no asisten al sistema educativo es de 16%.¹¹ Como se puede observar en el Cuadro 3, la asistencia

⁹ El indicador de hacinamiento determina que aquellos hogares donde el cociente entre la cantidad de integrantes y la cantidad de habitaciones del hogar sin contar baño y cocina es mayor a 2, poseen una necesidad básica insatisfecha en esa dimensión. En el caso de la heladera, la necesidad no está cubierta cuando el hogar no tiene refrigerador o freezer, y lo mismo sucede para el indicador de calentador cuando no se posee ni calefón, termofón, caldereta, o calentador instantáneo de agua (en estos casos se presenta el porcentaje que no posee heladera y calentador, respectivamente). Es de destacar que en el enfoque de NBI se profundiza además en otras dimensiones. El informe de Juan José Calvo y Paula Carrasco (2013) se centra en un total de 10 indicadores (incluyendo la asistencia a enseñanza formal de niños y adolescentes, indicador que no cumple ninguno de los encuestados).

¹⁰ No hay diferencias significativas en las NBI consideradas entre quienes no asisten del panel SERCE y quienes no asisten según el Censo. En la comparación con el panel de nutrición solamente se observan diferencias significativas para la NBI de hacinamiento.

¹¹ Esta fuente aporta información sobre la inasistencia al sistema educativo, la cual puede estar dada por la no inscripción en el año del relevamiento o por el abandono en algún momento del año previo al relevamiento. Según estimaciones del INE, en el Censo 2011, el 3,1% de la población residente no fue contabilizada. Además, para el

disminuye significativamente con la edad y su evolución es distinta según sexo. Se observa un incremento relevante de la tasa de inasistencia entre los 12 y los 13 años donde prácticamente se triplica. La tasa de inasistencia continúa aumentando notoriamente en las edades subsiguientes. En particular, a los 16 años, prácticamente uno de cada tres adolescentes no asiste al sistema educativo y a los 18 años la mitad de los jóvenes se encuentra en esta situación.

A partir de los 16 años la tasa de inasistencia de los varones supera en aproximadamente 10 puntos porcentuales a la tasa femenina. Las diferencias entre varones y mujeres también se observa en el estudio realizado por Fernández (2010b), donde se muestra que la probabilidad de desafiliación es más alta para los varones ampliándose la brecha con la edad. Por otro lado, a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), Bucheli y Casacuberta (2010) también concluyen que las mujeres de 14 a 17 años tienen mayor probabilidad de asistencia y menor probabilidad de participación laboral.

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIPO DE VÍNCULO CON EL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN SEXO PARA CADA EDAD SIMPLE. CENSO 2011

	Asiste			No asiste		
	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total
12	98.4	97.9	98.2	1.6	2.1	1.8
13	95.9	94.4	95.1	4.1	5.6	4.9
14	91.5	86.9	89.2	8.5	13.1	10.8
15	85.4	78.0	81.6	14.6	22.0	18.4
16	78.2	69.5	73.8	21.8	30.5	26.2
17	70.6	59.1	64.7	29.4	40.9	35.3
18	56.4	43.8	50.0	43.6	56.2	50.0
19	46.8	34.9	40.8	53.2	65.1	59.2
Total	78.1	71.0	74.5	21.9	29.0	18.7

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del Censo 2011

En el Censo 2011 se deriva que del total de adolescentes de 12 a 17 años que no asiste al sistema educativo formal, 73% reside en el interior del país y 27% en Montevideo (Cuadro 5).

2,7% de la población contabilizada no se recogió información sobre asistencia escolar. Este aspecto es particularmente relevante, pues el no relevamiento se dio en zonas de menor nivel socioeconómico, donde la pérdida del vínculo con el sistema educativo formal es mayor.

**CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN DE LA NO ASISTENCIA
AL SISTEMA EDUCATIVO POR SEXO, SEGÚN REGIÓN**

	Mujer	Varón	Total
Montevideo	28,9	25,8	27,0
Interior	71,1	74,2	73,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del Censo 2011

Si bien la información que aporta el Censo 2011 refiere a la situación de asistencia en un momento específico, ésta permite realizar una aproximación a la probabilidad de perder el vínculo con el sistema educativo. En particular, los datos indican que la probabilidad de desvínculo parecería presentar incrementos importantes con cada año de edad adicional. De hecho, el intervalo de confianza por tramo de edad no se superpone desde los 12 a los 15 años y de los 16 a los 19 años, lo cual significa que la probabilidad de desvínculo presenta diferencias estadísticamente significativas en estos tramos de edad. En el Cuadro 6 se pueden observar tres saltos particularmente destacados: entre los 13 y los 14 años de edad, entre los 14 y los 15 años y entre los 17 y los 18 años, lo cual se podría vincular con el primer año de educación media y la culminación de los ciclos medio básico y medio superior.

**CUADRO 6. PROBABILIDAD CONDICIONAL DE PÉRDIDA DEL VÍNCULO
CON EL SISTEMA EDUCATIVO. CENSO 2011^a**

Edades ($x_i - x_{i+1}$]	Adolescentes de x_{i+1} años	Adolescentes que no asisten ^a	Probabilidad de no asistencia condicional a la edad	Intervalo al 95% de confianza	
12-13	49442	1514	0,031	0,029	0,032
13-14	51765	3187	0,062	0,059	0,064
14-15	53181	4162	0,078	0,076	0,081
15-16	52406	3963	0,076	0,073	0,078
16-17	50915	4226	0,083	0,081	0,085
17-18	49470	6756	0,137	0,134	0,140
18-19	46630	2883	0,062	0,060	0,064

^a Refiere a la cantidad de adolescentes que según el Censo 2011 no asisten al sistema educativo entre las edades x_i y x_{i+1} . Por ejemplo, según el Censo 2011, 2423 adolescentes de 13 años y 909 de 12 años no asistían al sistema educativo. Por lo tanto, 1514 dejaron de asistir entre los 12 y los 13 años de edad.

Fuente: elaboración propia en base a microdatos del Censo 2011.

Los datos recabados en el presente estudio sugerirían que, además de los incrementos en la probabilidad de interrumpir el vínculo con la educación observados por Fernández (2010b) entre los 14 y 15 años y entre los 18 y 19 años, existe un porcentaje relevante de adolescentes desvinculados que dejó de asistir por primera vez a un centro de educación formal entre los 11 y los 14 años. En efecto, a partir de la encuesta IECON se verifica que más de 70% de los adolescentes encuestados cortaron el vínculo con el sistema educativo en dichas edades.

La relación que existe entre los hallazgos del Censo y los que se verifican a partir de la encuesta IECON para aquellos adolescentes que dejaron de asistir cuando tenían 14 años o menos, favorecen establecer la premisa planteada previamente respecto a los lazos entre la interrupción del vínculo con el sistema escolar y la desafiliación propiamente dicha.

En el Cuadro 7 se observa que la mayoría de los adolescentes encuestados tenía entre 15 y 16 años al momento de la encuesta. Vale notar que los encuestados provenientes del panel SERCE son, en promedio, un año mayores que los del panel Nutrición. Por otra parte, se observa que la desafiliación y la no inscripción a Ciclo Básico presentan un patrón aún más marcado que la no asistencia en el caso de los varones.

CUADRO 7: SEXO Y EDAD. ENCUESTAS IECON 2012. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL

	No asisten SERCE ¹	No asisten Nutrición ²	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición	No se inscribió a CB SERCE	No se inscribió a CB nutrición
Sexo						
Mujer	38,3	36,7	25,2	39,4	27,2	30,1
Varón	61,7	63,3	74,8	60,7	72,8	69,9
Total	100	100	100	100	100	100
Edad						
14	7,6	30,7	7,8	39,3		
15	39,5	45,8	26,8	28,1		
16	37,4	21,3	32,1	30,7		
17	14,6	2,2	31,3	1,9		
18	0,9	0,0	2,0	0,0		
Total	100	100	100	100		
Edad promedio	15,6	14,9	15,9	15,0		
Observaciones	113	87	53	28	37	30

¹ Incluye a los 53 desafiliados SERCE

² Incluye a los 28 desafiliados Nutrición

Fuente: elaboración propia

Año, institución y razones para dejar de estudiar

El último grado al que se inscribió la mayoría de los encuestados fue primero de Ciclo Básico (ver CUADRO 8). No obstante, vale resaltar que 40% de los encuestados del panel SERCE nunca alcanzó a matricularse en Educación Media.¹² En el caso de los desafiliados, predomina la escuela como último centro al que se asistió, lo cual es esperable dada la definición del término y la edad promedio de estos adolescentes (15 años). A diferencia de aquellos que se desvincularon habiendo iniciado Ciclo Básico, un elevado porcentaje de los que nunca se inscribieron en Ciclo Básico (70%) respondió haber concurrido durante todo el año a clases el último año que asistió a un centro educativo. La misma tendencia se observa para los desafiliados (60%) quienes, en su gran mayoría, coinciden con aquellos que respondieron que el último grado en el que se matricularon fue sexto de escuela. Prácticamente la totalidad de aquellos que respondieron haber asistido todo el año no repitieron sexto grado. De todos modos, esto podría deberse a que fueron promovidos debido a tener extra-edad.

¹² De acuerdo con la Encuesta Continua de Hogares 2011, el 25,5% de los jóvenes de 14 a 17 años no asistía a Educación Media. De considerarse que la encuesta aplicada en este estudio es representativa a nivel nacional, implicaría que el 10% de los adolescentes entre 14 y 17 años no se matriculan en Educación Media.

En lo que refiere al tipo de centro de última matriculación, se observa una participación de Secundaria y UTU similar a la matrícula que indican los datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).¹³ Este resultado coincide con el que encuentra Fernández (2010c) para la educación media superior. No obstante, cuando este autor analiza la incidencia del sector institucional junto a otras variables relevantes desde un punto de vista teórico, encuentra que la educación técnica parecería reducir la probabilidad de desafiliación.

CUADRO 8. CARACTERÍSTICAS ÚLTIMA MATRICULACIÓN EN CENTRO EDUCATIVO. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición
Último año de matriculación en un centro educativo				
2009	21,3	13,2	50,9	34,0
2010	20,5	25,6	49,1	66,1
2011	43,8	39,8		
2012	9,7	17,5		
NsNc	4,6	3,8		
Total	100	100		
Grado al que se inscribió ese año				
5to escuela	9,8	3,8	6,4	7,3
6to escuela	30,1	33,2	55,5	60,0
1ero CB - Aula Comunitaria	52,0	53,1	38,1	32,8
2doCB	6,5	9,4		
Escuela especial	0,0	0,6		
Cursos Técnicos	1,7	0,0		
Total	100	100		
Tipo de centro educativo				
Liceo	42,0	51,7	32,4	32,8
UTU	13,9	10,8	5,4	
Aula Comunitaria	4,1	0,0	0,3	
Escuela	40,1	37,5	61,9	67,3
Total	100	100	100	100
Hasta cuándo asistió a clases				
Antes de turismo	13,1	2,9	17,2	1,5
Entre turismo y vacaciones de julio	14,8	46,6	14,4	29,4
Entre vacaciones de julio y vacaciones de primavera	27,7	13,6	6,7	7,3
Después de vacaciones de primavera	3,2	2,0	0,7	1,8
Asistió todo el año	39,6	34,8	60,1	60,0
NsNc	1,7	0,0	1,0	0,0
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

El Cuadro 9 refleja el porcentaje de adolescentes que respondieron afirmativamente a cada una de las posibles razones que podrían motivar la no asistencia al sistema educativo. Las razones más frecuentes refieren, en primer lugar, a las dificultades en el aprendizaje y, en

¹³ Entre aquellos que iniciaron educación media, 78,5% abandonó el liceo y 21,5% la UTU, en tanto que de acuerdo con el Anuario Estadístico MEC (2012), la matrícula en ciclo básico público se distribuyó del siguiente modo: 79% en secundaria y 21% en UTU.

segundo lugar, a una preferencia por aprender cosas diferentes a las impartidas en los centros educativos. Este patrón se observa más marcadamente en el caso de los adolescentes que podrían considerarse desafiados y en aquellos que nunca se inscribieron en Ciclo Básico. En la misma línea, SITEAL (2013) identifica al desinterés y el desaliento por la actividad escolar como principal motivación al abandono para adolescentes de entre 14 y 15 años de América Latina (40%).

El interés por realizar otros aprendizajes podría vincularse con las actividades de formación en instituciones no formales que plantean realizar varios de los jóvenes que participaron de las entrevistas en profundidad en el marco de este análisis. De las entrevistas surge también que el interés por aprender no se vincula con el estudio en el sistema educativo formal. Estudiar es visto por estos jóvenes como la posibilidad de aprender algo útil para su vida, algo vinculado con sus intereses lo cual, en general, no lo vinculan a los contenidos de Ciclo Básico (Pereda, 2014).

**CUADRO 9. RAZONES PARA DEJAR DE ESTUDIAR.
PORCENTAJE QUE RESPONDE AFIRMATIVAMENTE A CADA OPCIÓN**

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición	No se inscribieron a CB SERCE	No se inscribieron a CB Nutrición
Te resultaba difícil	65,2	48,0	75,0	50,9	74,2	57,1
Te interesaba aprender otras cosas	46,3	36,9	73,8	58,2	51,6	49,2
Ayudabas a tu familia	37,6	29,4	50,1	35,1	33,1	40,6
Lo que estabas aprendiendo te parecía inútil	21,3	26,4	23,9	27,4	26,0	14,7
No te gustaba el centro educativo al que asistías	16,6	25,5	23,1	24,9	27,6	15,1
Comenzaste a trabajar	32,7	23,8	38,9	24,8	27,9	34,6
Son muchos años para lo que logras	23,4	25,8	18,4	37,9	22,0	19,1
Te resultaba muy costoso y no tenías dinero	29,7	13,7	40,7	14,6	43,4	14,8
Debiste atender asuntos familiares (relacionados con tus padres o hermanos)	8,5	11,9	7,5	16,7	7,2	15,5
El establecimiento educativo quedaba muy lejos	10,1	12,6	13,9	16,5	18,9	19,7
A ti o a tu familia se les pasó la fecha para anotarte	11,1	5,0	22,1	5,9	20,2	8,6
Hubo hechos de violencia en tu centro educativo o temías por tu seguridad personal en la zona de tu centro educativo	9,6	10,1	9,6	16,1	19,9	1,6
Tuviste un problema de salud	4,7	11,7	9,7	13,1	9,8	2,0

Fuente: elaboración propia

Al analizar la principal razón de abandono, las dificultades de aprendizaje constituyen el principal motivo tanto para mujeres como para varones. En el caso femenino, surgen el apoyo familiar y el desinterés como otros factores de peso (ver Cuadro 9). Por otro lado, en línea con lo documentado por SITEAL (2013) para América Latina, por Bucheli y Casacuberta (2010), Fernández (2010b) y Fernández (2010c), existe un mayor porcentaje de varones que dejó de estudiar por motivos laborales. Para los encuestados del panel Nutrición, el segundo motivo de peso es el olvido de la inscripción, lo cual en cierto modo podría vincularse al desinterés.

El análisis de las entrevistas en profundidad sugiere que los adolescentes que se autodefinen con problemas de aprendizaje no visualizan alternativas dentro del sistema de educación formal. En estos casos, los espacios de apoyo pedagógico personalizados no son vistos como suficientemente efectivos o no se asiste porque están estigmatizados (Pereda, 2014).

CUADRO 10. PRINCIPAL RAZÓN DE ABANDONO. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL *

	No asisten SERCE			No asisten Nutrición		
	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total
Te resultaba difícil	27,3	28,6	28,1	22,2	60,4	52
Comenzaste a trabajar	6,3	20,6	15,1		15,5	12,1
Te resultaba muy costoso y no tenías dinero	7,9	15,1	12,3			
Te interesaba aprender otras cosas	5,3	12,4	9,7	54,7		12
Ayudabas a tu familia	15	5,9	9,5			
Lo que estabas aprendiendo te parecía inútil	12,4	3	6,6			
Tuviste un problema de salud	10,9		4,2			
A ti o tu familia se les pasó la fecha para anotarte	1,6	2,4	2,1	5,3	18	15,2
No te gustaba el centro educativo al que asistías	1,4	2,6	2,1	17,8	6,1	8,7
Otros	11,9	9,4	10,3	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

*Sólo se enuncian las razones que presentaron más de 10% de respuestas para alguno de los subgrupos encuestados.

En el Cuadro 11, se observa que en la mayor parte de los casos la familia apoyó la decisión de abandono del adolescente o incluso tomó la decisión por él. Este patrón de consentimiento familiar se observa de forma más acentuada en el caso de los adolescentes que técnicamente se habrían desafiado del sistema educativo formal y es particularmente marcado en el caso de los adolescentes que nunca llegaron a inscribirse a Ciclo Básico donde supera 75% de los casos.

Las entrevistas develan algunas especificidades asociadas al género, en particular, mientras todos los adolescentes entrevistados contaban con algún referente para el cual era importante el estudio y en particular que ellos estudiaran, en el caso de las adolescentes mujeres la aceptación familiar o los vínculos de pareja generaban dificultades en la vuelta al estudio (Pereda, 2014).

En la segunda y tercera pregunta del Cuadro 11 se observa que el contacto por parte del centro educativo tras el abandono fue reducido. El elevado porcentaje observado en la categoría “No corresponde” se explica principalmente por aquellos adolescentes que nunca se inscribieron en Educación Media, a quienes no se les realizó la pregunta.

CUADRO 11. DECISIÓN DE ABANDONO ESCOLAR, FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición	No se inscribieron a CB SERCE	No se inscribieron a CB Nutrición
Cuándo dejaste de estudiar quién tomó la decisión?						
La decisión fue tuya y tu familia no te apoyó	32,6	28,0	21,2	22,5	21,8	19,7
La decisión fue tuya y tu familia estuvo de acuerdo	56,5	47,6	54,0	58,7	77,0	70,3
La decisión fue tuya y tu familia no tuvo opinión	2,4	10,6	5,7	11,1	0,9	1,7
Fue una decisión de tu familia y tu no estabas de acuerdo	0,60	4,2	1,4	6,2	0,0	6,7
Fue una decisión de tu familia y tu estabas de acuerdo	7,9	9,6	17,4	1,5	0,0	1,7
Ns/Nc	0,1	0	0,3	0,0	0,3	0,0
Total	100	100	100	100	100	100
En ese momento algún profesor de tu centro educativo se comunicó contigo?						
No	28,2	60,3	24,5	49,6		
Sí, para preguntar por qué no estaba asistiendo	11,0	3,7	18,1	3,6		
Sí, para convencerme de que volviera a clase	2,5	12,0	0,0	1,9		
No corresponde	58,3	23,1	57,4	45,0		
Ns/Nc	0,0	0,9	0,0	0,0		
Total	100	100	100	100		
En ese momento algún profesor de tu centro educativo se comunicó con tu familia?						
No	22,9	47,9	23,8	42,1		
Sí, para preguntar por qué no estaba asistiendo	13,9	14,7	18,8	7,5		
Sí, para convencerme de que volviera a clase	3,5	13,0		1,9		
No corresponde	58,3	23,1	57,4	45,0		
Ns/Nc	1,4	1,4		3,6		
Total	100	100	100,0	100,0		

Fuente: elaboración propia.

Más del 65% de los encuestados (65% en el caso del panel SERCE y 72% en el caso del panel de Nutrición) respondió afirmativamente a la pregunta de si volvería a estudiar. Sin embargo, al preguntársele por qué no lo hacían, una gran proporción brindó argumentos que darían a entender que no estarían dispuestos a volver a asistir a una institución formal. En el grupo de desafiliados la intención de volver a estudiar es menor (50% y 58% en el panel SERCE y Nutrición, respectivamente), las razones más frecuentes refieren al estudio en instituciones no formales y a los requisitos de edad.

CUADRO 12. RAZONES POR LAS QUE NO HA VUELTO A ESTUDIAR. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición	No se inscribieron a CB SERCE	No se inscribieron a CB Nutrición
¿Quisieras volver a estudiar?						
Sí	65,4	71,7	49,6	58,2	64,5	57,1
No	32,5	15,9	50,5	22,3	30,3	20,3
Ns/Nc	2,1	12,4		19,5	5,2	22,6
Total	100	100	100	100	100	100
¿Por qué no lo haces?						
Necesita trabajar	23,2	7,8	31,2	6,3		
Embarazo o cuidados (hijos/familia/hogar)	16,8	3,6	17,6	10,5		
Va a volver a estudiar	15,9	16,4	18,9			
Ya esta terminando el año/ perdió por faltas/ se le pasó la fecha de anotarse	6,9	16,9	4,5	4,0		
Requisitos de edad	2,7	7,3	8,6	12,9		
Va a volver a estudiar en una institución no formal		14,7		22,7		
No sabe	13,4	6,7	1,7	35,6		
Otros	21,1	26,7	17,5	8,1		
Total	100	100	100	100		

Fuente: elaboración propia.

Es de notar que aproximadamente 20% respondió que alguna vez dejó de estudiar y luego retomó, de los cuales una gran mayoría volvió a estudiar en el mismo centro educativo (Cuadro 13). Por otra parte, como se mencionó previamente, la educación no formal parece ser una alternativa para algunos adolescentes: aproximadamente el 25% de los jóvenes asistió o asiste a cursos no formales, si bien algunos de ellos abandonaron el curso antes de completarlo.

**CUADRO 13. EXPERIENCIAS DE RETORNO A LOS ESTUDIOS.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL**

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición
<i>¿Alguna vez dejaste de estudiar y luego retomaste los estudios por un tiempo?</i>				
Sí	18,2	21,6	18,1	7,11
No	81,8	78,4	81,9	92,9
Total	100	100	100	100
Observaciones	111	87	53	28
<i>¿En qué centro volviste a estudiar?</i>				
En el mismo centro en el que estaba antes	91,6	88,6	98,2	50,0
En otro liceo	0,0	0,0		
En otra UTU	4,0	0,0		
En otra escuela	3,0	10,5		50,0
En otra institución no formal (CECAP, etc.)	1,4	0,9	1,8	
Total	100	100	100	100
Observaciones	20	19	6	3
<i>¿Alguna vez has asistido a un centro de enseñanza que no sea Liceo ni UTU (por ejemplo Escuela Don Bosco, CECAP, cursos de más de tres meses de duración)?</i>				
Asistí y completé el curso	11,5	3,2	1,9	3,4
Estoy asistiendo actualmente	8,5	12,0	14,9	22,1
Asistí y no terminé el curso	4,4	7,6	7,6	3,3
Nunca asistí	75,6	77,2	75,7	71,2
Total	100	100	100	100
Observaciones	113	87	53	28

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas en profundidad también sugieren que la falta de información, los plazos de inscripción, la falta de coordinación en el sistema educativo, así como la información errónea que circula sobre los requisitos de ingreso, colabora para que los adolescentes no se vinculen con el sistema educativo. Pereda (2014) plantea que los adolescentes no tienen claro cuáles son los requisitos para inscribirse en las diferentes ofertas educativas, en cuáles importa o no tener 15 años, cuándo hacerlo y, en más de una ocasión, esto ha sido una traba para la continuidad educativa de los mismos.

Adicionalmente, las entrevistas sugieren que se recuerda la clase como un espacio de puja entre profesores y alumnos donde, en general, los primeros intentaban mantener el orden en el marco del buen trato. En algunos casos sin embargo, se destacaron problemas vinculares entre docentes y alumnos y situaciones de maltrato de parte del docente. Por otra parte, adolescentes mujeres destacaron que ser alumno de un centro educativo implica sin embargo tener la oportunidad de contar con adultos referentes. Por último, varios hicieron referencia a los problemas de convivencia entre pares al recordar su experiencia al asistir al centro educativo (Pereda, 2014).

Antecedentes académicos

Muchas investigaciones plantean la estrecha relación existente entre el abandono educativo y la repetición escolar (Bucheli y Casacuberta, 2010; Manacorda, 2012), la cual también se verifica en los resultados de esta encuesta (87% de los adolescentes que no asiste al sistema formal provenientes del panel SERCE y 76% de los provenientes del panel Nutrición repitieron al menos un grado). En el Cuadro 14 se observa que un porcentaje muy elevado de los adolescentes encuestados presentaba experiencias de repetición, especialmente en los primeros tres años de escuela y en primero de Ciclo Básico. El grupo de desafiados presentó un porcentaje de repetición ligeramente inferior al del total de encuestados. Sin embargo, para los desafiados que repitieron al menos un grado, las experiencias de repetición en primaria son un tanto más altas que para los que no asisten en su conjunto.

Adicionalmente, el Cuadro 14 compara el puntaje obtenido en lectura y matemática en la evaluación SERCE 2006 de los adolescentes que no asistían al sistema educativo formal en 2012, respecto a los que sí asistían. En ambos casos se ponderaron los desempeños en función al ponderador utilizado en dicha evaluación, observándose desempeños significativamente inferiores para los que no asistían al sistema educativo formal en 2012.

CUADRO 14. REPETICIÓN Y DESEMPEÑO EN EVALUACIÓN SERCE 2006

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición	No asistían en 2012 SERCE		Asistían en 2012 SERCE	
					Puntaje promedio lectura ²	Puntaje promedio matemática ²	Puntaje promedio lectura ²	Puntaje promedio matemática ²
¿Repetiste algún año en la escuela o en el Ciclo Básico?								
					SERCE 2006		SERCE 2006	
Sí	87,3	75,8	81,4	65,0	-0,65	-0,64	-0,20	-0,27
No	12,7	24,2	18,6	35,0	-0,34	-0,34	0,45	0,48
Total	100	100	100	100	-0,61	-0,60	0,26	0,26
¿Cuántas veces repetiste...? ¹								
	Una vez	2 o más veces	Una vez	2 o más veces	Una vez	2 o más veces	Una vez	2 o más veces
1ero de escuela	23,9	0,9	27,1	7,8	28,9	1,0	20,2	7,3
2do de escuela	19,9	0,4	15,0	0,8	39,5	1,0	25,3	0,0
3ero de escuela	25,1	3,7	15,4	0,0	27,8	0,0	14,3	0,0
4to de escuela	14,7	0,0	3,2	0,0	14,5	0,0	4,4	0,0
5to de escuela	3,5	1,6	1,1	0,0	7,5	0,0	1,9	0,0
6to de escuela	0,1	0,0	2,1	0,0	0,3	0,0	3,6	0,0
1ero de Ciclo Básico	21,0	4,9	13,3	9,0	3,0	1,8	0,0	7,3
2do de Ciclo Básico	1,1	0,0	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
No me acuerdo	4,1	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0

1 Pregunta realizada únicamente a los que respondieron que repitieron algún año.

2 Puntaje estandarizado (media 0, desvío estándar 1). Ponderadores 2006.

Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere a repetición, los datos están ajustados por los ponderadores del panel respectivo. Para la comparación de puntajes entre adolescentes que asistían y no asistían al sistema educativo en 2012, se empleó el ponderador SERCE 2006.

En el Cuadro 15 se aprecia que, si bien existe cierta heterogeneidad en la relación entre número de años repetidos y el último grado en el que el adolescente se matriculó, la mayoría de los encuestados repitió entre uno y dos años, y abandonó tras inscribirse en Ciclo Básico. Naturalmente, esto puede deberse a que las dificultades en el aprendizaje persisten y/o a que la extra-edad respecto a sus compañeros de clase desestimula la asistencia. Los resultados para el grupo de desafiliados son similares en tendencia a los del conjunto de adolescentes que no asiste al sistema educativo formal.

CUADRO 15. RELACIÓN ENTRE NÚMERO DE AÑOS REPETIDOS Y ÚLTIMO GRADO AL QUE SE INSCRIBIÓ

No asisten SERCE							
Total de años	Grado al que se inscribió el último año que asistió a un centro educativo						
repetidos	5 ^{to} escuela	6 ^{to} escuela	1 ^{ero} CB	2 ^{do} CB	Escuela especial	Cursos Técnicos	Total
0	0,0	4,8	3,5	3,9	0,0	0,0	12,2
1	0,0	9,1	33,8	2,5	0,0	1,3	46,7
2	9,8	14,6	10,7	0,1	0,0	0,4	35,5
3	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	4,0
4	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	9,8	30,1	52,0	6,5	0,0	1,7	100,0

No asisten Nutrición							
Total de años	Grado al que se inscribió el último año que asistió a un centro educativo						
repetidos	5 ^{to} escuela	6 ^{to} escuela	1 ^{ero} CB	2 ^{do} CB	Escuela especial	Cursos Técnicos	Total
0	0,9	7,1	11,8	4,7	0,0	0,0	24,5
1	2,8	12,4	18,5	4,7	0,0	0,0	38,5
2	0,0	12,2	17,8	0,0	0,0	0,0	30,0
3	0,0	1,4	5,0	0,0	0,0	0,0	6,4
4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6
Total	3,8	33,2	53,1	9,4	0,6	0,0	100,00

Desafiliados SERCE							
Total de años	Grado al que se inscribió el último año que asistió a un centro educativo						
repetidos	5 ^{to} escuela	6 ^{to} escuela	1 ^{ero} CB	2 ^{do} CB	Escuela especial	Cursos Técnicos	Total
0	0,0	10,9	7,4	0,0	0,0	0,0	18,2
1	0,0	16,1	22,4	0,0	0,0	0,0	38,5
2	6,4	28,5	6,6	0,0	0,0	0,0	41,5
3	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	1,8
4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	6,4	55,5	38,1	0,0	0,0	0,0	100,00

Desafiliados Nutrición							
Total de años	Grado al que se inscribió el último año que asistió a un centro educativo						
repetidos	5 ^{to} escuela	6 ^{to} escuela	1 ^{ero} CB	2 ^{do} CB	Escuela especial	Cursos Técnicos	Total
0	0,0	15,0	20,0	0,0	0,0	0,0	35,0
1	7,3	24,3	3,2	0,0	0,0	0,0	34,7
2	0,0	17,1	9,6	0,0	0,0	0,0	26,7
3	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6
4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	7,3	60,0	32,8	0,0	0,0	0,0	100,00

Fuente: elaboración propia.

En el Cuadro 16 se observa la distribución porcentual según percepción de habilidad en lo que refiere a resolver un problema matemático, comprender un texto y buscar información en internet. A modo de comparación, se incluye la distribución porcentual de auto-percepción de habilidad para los evaluados en 2012 que continuaban asistiendo a Ciclo Básico, así como su desempeño en las pruebas de matemática y lectura en SERCE 2006. Los adolescentes desvinculados realizan una auto-valoración mucho más baja que sus pares para las tres actividades. En la resolución de un problema matemático, aproximadamente un 15% se

considera bueno y prácticamente ninguno se considera muy bueno, en tanto que la mitad de los jóvenes escolarizados se considera bueno o muy bueno.

En matemática se verifica un ordenamiento muy claro en cuanto a la autopercepción y al puntaje obtenido en la evaluación SERCE 2006 que, a su vez, favorece los desempeños de los que continuaban asistiendo en 2012 para todas las categorías de valoración. En lectura el ordenamiento no es tan claro, en especial para los adolescentes que no asisten al sistema educativo, pues el puntaje promedio de quienes se ubicaron en la categoría muy bueno es de -1,25, es decir, prácticamente tan bajo como el de los que se definieron como malos.

CUADRO 16. AUTO-PERCEPCIÓN DE HABILIDAD

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Asistían en 2012 SERCE ¹	No asisten SERCE ²	Asistían en 2012 SERCE ²
¿Cuán bueno eres para resolver un problema matemático?	%			Puntaje promedio Matemática 2006 ³	
Muy bueno	0,0	0,8	15,7		0,84
Bueno	10,4	17,3	34,6	-0,028	0,47
Más o menos	59,7	53,6	39,6	-0,62	-0,03
Malo	29,3	27,7	7,8	-0,87	-0,14
NsNc	0,7	0,6	2,3	-4,24	-0,69
Total	100	100	100,0	-0,61	0,27
¿Cuán bueno eres para comprender un texto?				Puntaje promedio Lectura 2006 ³	
Muy bueno	2,0	0,9	18,6	-1,25	0,51
Bueno	28,1	32,8	51,0	-0,31	0,31
Más o menos	54,5	46,7	26,1	-0,60	0,05
Malo	14,5	19,7	1,9	-1,28	0,09
NsNc	0,9	0,0	2,4	-0,30	-0,01
Total	100	100	100	-0,61	0,28
¿Cuán bueno eres para buscar información en internet?					
Muy bueno	4,0	3,5	68,6		
Bueno	54,2	64,2	26,1		
Más o menos	23,8	11,9	3,9		
Malo	16,6	20,4	0,2		
NsNc	1,3	0,0	1,3		
Total	100	100	100		

¹ Se aplican los ponderadores para el cuestionario de estudiantes de la evaluación 2012.

² Se aplican los ponderadores para lectura y para matemática de SERCE 2006.

³ Puntaje estandarizado (media 0, desvío estándar 1).

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 17 refleja la distribución de las respuestas de los adolescentes que no asisten al sistema formal provenientes del panel SERCE cuando en 2009, mientras asistían a sexto de primaria, se les preguntó sobre sus preferencias acerca de seguir estudiando una vez finalizado el ciclo. Vale resaltar que más del 25% en ese entonces opinaba que no quería seguir estudiando una vez terminado sexto.

CUADRO 17. OPINIÓN DEL ALUMNO EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA RESPECTO A LA AFIRMACIÓN “QUIERO SEGUIR ESTUDIANDO DESPUÉS DE TERMINAR SEXTO”. PORCENTAJE

	No asisten SERCE
Muy de acuerdo	47,0
De acuerdo	22,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,6
En desacuerdo	14,1
Muy en desacuerdo	11,2
Total	100
Observaciones	72

Fuente: elaboración propia en base a los adolescentes encuestados que participaron de la V Evaluación Nacional de Aprendizajes, ANEP, 2009.

En el Cuadro 18 se analiza la relación entre la decisión de abandono del sistema educativo y las expectativas familiares respecto al máximo nivel de estudios esperado para sus adolescentes. La pregunta se aplicó en 2009, cuando aún estaban cursando educación primaria. Se destaca la elevada participación de la no respuesta en esta pregunta.¹⁴ Por otro lado, un porcentaje levemente mayor de desafiliados que del total de encuestados, tiene padres que aspiran a que sus hijos completen educación primaria (12% en relación a 6%). La opción más frecuente (sin considerar la no respuesta) es Ciclo Básico, 34% de los desafiliados y 28% de los encuestados SERCE.

CUADRO 18. EXPECTATIVAS FAMILIARES RESPECTO AL MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO A ALCANZAR¹

¹⁴ Cabe notar que la ausencia de respuesta a esta pregunta no tiene un correlato en la no respuesta al cuestionario.

	No asisten SERCE	Desafiliados SERCE
Primaria	6,1	11,9
Ciclo Básico	28,4	34,2
Bachillerato	12,7	17,1
Terciario o Universitario	18,4	19,2
Escuela policial o militar	1,6	1,9
Sin dato	32,8	15,7
Total	100,0	100,0

¹ Esta pregunta se realizó en el cuestionario entregado a la familia en el 2009. Se aplicó tanto en la evaluación de junio del IECON como en la evaluación de octubre de ANEP. A los efectos de compatibilizar ambas preguntas, los niveles esperados pueden ser completos o incompletos. En el caso de la encuesta de nutrición la pregunta se realizó en la encuesta de 2012 y en consecuencia no se realizó para aquellos que no estaban asistiendo al sistema educativo, por este motivo no contamos con información para esta encuesta.

Fuente: elaboración propia

Situación laboral, ingresos, uso del tiempo y familia

En cuanto a la situación laboral de los jóvenes encuestados, se observa que, aún bajo una definición de “ocupado” más abarcadora que la convencional (se considera ocupado incluso al que realiza changas con una frecuencia incluso menor a una hora la semana anterior) el porcentaje de adolescentes que no trabaja ni está buscando trabajo es elevado, en particular en el caso de las mujeres. En el caso de los varones, más de la mitad se encontraba ocupado o buscando trabajo. En promedio, los adolescentes ocupados del panel SERCE trabajan 6 horas diarias mientras que, en el caso del panel Nutrición, el promedio es de 7,5 horas.

Las diferencias de género que pueden observarse en el Cuadro 18 respecto al trabajo remunerado, también se verifican en las entrevistas en profundidad respecto a las tareas de trabajo doméstico. Cecilia Pereda (2014) plantea que todas las mujeres entrevistadas realizaban cotidianamente actividades de trabajo en el hogar, mientras que ninguno de los varones realizaba diariamente trabajos de cuidados que no fueran pagos.

Para los que se consideran desocupados, se observan situaciones disímiles según género: entre los encuestados del panel SERCE un elevado porcentaje de varones desocupados se encontraba buscando trabajo por primera vez y el porcentaje de mujeres en esta situación era muy bajo, en tanto que entre los encuestados provenientes del panel Nutrición la situación era la opuesta.

CUADRO 19. ACTIVIDAD LABORAL

	No asisten SERCE			No asisten Nutrición		
	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total
¿Cuál es tu situación laboral actual?						
Ocupado (incluye changas)	25,3	52,0	41,8	5,5	40,3	27,5
Desocupado y buscando trabajo	7,8	15,1	12,0	12,4	12,2	12,3
Inactivo	67,6	32,9	46,2	82,2	47,5	60,2
Total	100	100	100	100	100	100
¿Estás buscando trabajo por primera vez?						
Sí	10,7	89,4	70,6	81,3	24,2	43,1
No	89,3	10,6	29,4	18,8	75,8	56,9
Total	100	100	100	100	100	100
Promedio de horas trabajadas al día	5,1	6,0	5,8	5,9	7,7	7,5
Promedio de días a la semana trabajados en changas	3,2	3,2	3,2	0,0	4,1	4,1

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 20 refleja las preferencias vocacionales de los encuestados por sexo. Llama la atención que más del 35% de los encuestados no supieron qué responder. Para las mujeres la actividad preferida parecería ser la peluquería, el magisterio y la gastronomía, en tanto que para los varones es la mecánica, jugar al fútbol y la construcción.

CUADRO 20. ¿A QUÉ TE GUSTARÍA DEDICARTE CUANDO SEAS ADULTO? DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL

¿A qué te gustaría dedicar cuando seas adulta/o?							
No asisten SERCE				No asisten Nutrición			
Mujer		Varón		Mujer		Varón	
Maestra	15,6	Fútbol	16,4	Fútbol	4,1		
Peluquera	14,8	Mecánica	11,3	Peluquera	29,9	Mecánica	21,4
Gastronomía	5,0	Panadería	10,0	Gastronomía	13,8	Panadería	1,3
		Construcción	3,3			Construcción	11,7
Otros	19,7	Otros	24,5	Otros	20,9	Otros	22,8
No sabe	44,9	No sabe	34,6	No sabe	35,4	No sabe	38,8
	100		100		100		100

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis de las entrevistas en profundidad, Pereda (2014) plantea que las expectativas con relación al estudio que se realiza en un centro de educación formal comprenden aquellas relacionadas al “ser alguien”, tanto en términos abstractos como con relación a la obtención de un trabajo. Respecto al estudio, terminar el ciclo básico, tercero de liceo o UTU, es visto como lo que se pide en cualquier trabajo. Sin estudios también se puede

conseguir trabajo pero, en ese caso, es el que se les presente y no un trabajo que les pueda gustar ni un “buen trabajo” (Pereda, 2014). Terminar la educación media superior se vuelve relevante para conseguir “trabajos más grandes” o “más difíciles”, asociados al estudio de una carrera. No obstante, la situación laboral de los familiares cercanos hace caer el argumento de la necesidad de estudiar para trabajar.

Al analizar los ingresos personales con los que cuentan los adolescentes, se observa que la ayuda de las familias representa la principal fuente de ingresos de los encuestados (más de 75%). Por otra parte, más de un 26% respondió que percibe ingresos por su trabajo (porcentaje inferior al que respondió estar ocupado). Los ingresos por transferencias de la seguridad social también representan un sustento relevante (en el entorno de 30% de los encuestados).

**CUADRO 21. INGRESOS PERSONALES.
PORCENTAJE QUE RESPONDIÓ AFIRMATIVAMENTE A CADA OPCIÓN**

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición
Tus ingresos personales actualmente provienen de:		
Tu familia te ayuda mes a mes	85,3	74,9
Tu trabajo	40,2	25,7
Ahorros propios	0,1	0,0
Una pensión	3,9	1,0
Ingresos por Asignaciones Familiares o algún pago del MIDES o BPS	34,3	27,4
Regalos, préstamos, donativos	0,0	2,3
No tienes ingresos	1,3	0,0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al uso del tiempo, vale notar que la actividad a la que las mujeres le dedican mayor cantidad de horas es la ayuda en las tareas del hogar siendo mayor que la cantidad de horas que le dedican los varones a esta actividad. Estos últimos distribuyen en mayor medida su uso del tiempo y dedican más horas a reunirse con amigos que las mujeres. Un elevado porcentaje de los adolescentes varones también respondió que juega al fútbol dentro de otras actividades a las que se dedica frecuentemente entre semana.

CUADRO 22. USO DEL TIEMPO

No asisten SERCE										
	Mujer					Varón				
	Media	25%	50%	75%	Máximo	Media	25%	50%	75%	Máximo
Un día de semana normal qué cantidad de horas dedicas a:										
Dormir	9,8	9,0	10,0	10,0	14,0	9,6	8,0	10,0	11,0	13,0
Ayudar en las tareas del hogar	2,9	1,0	2,0	4,5	9,0	2,0	1,0	1,5	3,0	8,0
Mirar tv	1,9	1,0	2,0	2,0	7,0	1,5	1,0	1,5	2,0	5,0
Escuchar radio	0,8	0,0	0,0	1,0	6,0	1,8	0,0	1,0	2,0	9,0
Usar una computadora	1,6	0,0	0,5	3,0	10,0	0,53	0,0	0,0	1,0	6,0
Leer	0,3	0,0	0,0	0,0	2,0	0,35	0,0	0,0	0,0	9,0
Reunirte con amigos	0,7	0,0	0,0	1,0	4,0	1,6	0,0	2,0	2,0	12,0

No asisten Nutrición										
	Mujer					Varón				
	Media	25%	50%	75%	Máximo	Media	25%	50%	75%	Máximo
Un día de semana normal qué cantidad de horas dedicas a:										
Dormir	9,4	8,0	10,0	11,0	13,0	9,3	8,0	10,0	11,0	14,0
Ayudar en las tareas del hogar	4,2	2,0	3,0	5,0	12,0	1,8	0,0	1,0	2,0	12,0
Mirar tv	1,8	0,0	1,0	2,0	8,0	1,5	0,5	1,0	2,0	10,0
Escuchar radio	2,6	0,0	1,0	4,0	12,0	2,0	0,0	1,0	2,0	10,0
Usar una computadora	1,6	0,0	0,5	2,0	10,0	1,5	0,0	1,0	2,0	12,0
Leer	0,4	0,0	0,0	0,0	7,0	0,1	0,0	0,0	0,0	2,0
Reunirte con amigos	1,6	0,0	1,0	2,5	10,0	3,3	1,5	3,0	5,0	10,0

Fuente: elaboración propia.

A la fecha de la encuesta, 6% de las adolescentes mujeres y 2,6% de los varones encuestados del panel SERCE había tenido hijos, mientras que 18% de las encuestadas estaba embarazada (el porcentaje de mujeres desafiadas que han tenido hijos en el caso de las adolescentes del panel SERCE es significativamente más elevado que el del conjunto de las encuestadas que no asisten).¹⁵ En el caso de las adolescentes encuestadas provenientes del panel Nutrición, ni mujeres ni varones habían tenido hijos a la fecha, en tanto que casi 5% de las mujeres estaba embarazada. Vale recordar que los encuestados provenientes del panel Nutrición tienen en promedio un año menos que los del panel SERCE. La mediana de la edad en la que las mujeres tuvieron su primer hijo se ubica en los 16 años.

CUADRO 23. FECUNDIDAD

¹⁵ A partir de información de la ECH 2008, Bucheli y Casacuberta (2010) encuentran que el 1,5% de los adolescentes de 14 a 17 años que no asisten al sistema educativo declara haber tenido un hijo y, de ellos, casi el 85% son mujeres.

	No asisten SERCE			No asisten Nutrición			Desafiliados SERCE		
	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total
¿Hasta el momento has tenido hijos?									
Sí	5,9	2,6	3,9	0,0	0,0	0,0	15,4	0,0	3,9
No	76,2	97,4	89,3	95,3	100,0	98,3	76,1	100,0	94,0
Está embarazada	17,9	-	6,9	4,7	-	1,7	8,6	-	2,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
¿A qué edad tuviste tu primer hijo?									
Media	15,4	15,0	15,2	-	-	-	15,5	-	15,5
Mediana	16,0	15,0	15,0	-	-	-	16,0	-	16,0
Desvío Estándar	0,8	0,0	0,6	-	-	-	0,7	-	0,7

Fuente: elaboración propia.

El tamaño promedio del hogar es de 6 personas, en tanto que más del 90% de los adolescentes aún vive con al menos uno de sus padres. Sin embargo, es posible que este porcentaje sea menor en la población de adolescentes desvinculados, ya que la probabilidad de ser encuestado posiblemente haya sido mayor en caso de aún vivir con sus padres.

En las entrevistas en profundidad se observa que para varios de los jóvenes la situación en cuanto a la composición de su hogar y a la convivencia familiar es compleja. Pereda (2014) plantea que casi la mitad de los adolescentes entrevistados ha sufrido eventos que podrían catalogarse como “trágicos” a nivel familiar, tales como accidentes, crisis psiquiátricas, enfermedades graves y fallecimiento de familiares directos, situaciones de violencia al interior de la familia, familiares presos, situación de calle o, a nivel personal, intentos de abuso sexual, deficiencias físicas, tratamientos y operaciones varias, abandono de padre y/o madre.

CUADRO 24. COMPOSICIÓN DEL HOGAR

	No asisten SERCE	No asisten Nutrición	Desafiliados SERCE	Desafiliados Nutrición
En total, ¿cuántas personas incluyéndote a ti viven diariamente contigo?				
Media	5,5	6,2	5,7	7,0
Mediana	5,0	6,0	5,0	7,0
Desvío Estándar	2,2	2,0	2,0	2,4
Observaciones	109	86	51	28
Actualmente, ¿vives con tus padres o tutores?				
Sí	90,6	96,9	91,6	100,0
No	9,4	3,1	8,4	0,0
Observaciones	112	86	52	28
¿Cuántos años tenías la primera vez que te fuiste a vivir sin tus padres o tutores?				
Media	10,6	10,9	14,1	-
Mediana	14,0	10,0	15,0	-
Desvío Estándar	6,2	2,7	3,5	-
Observaciones	18	2	9	-

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Este artículo constituye el primero en Uruguay en contar con información desde la primaria para adolescentes que se desvincularon del sistema educativo formal antes de culminar Ciclo Básico. El análisis proporciona información de relevancia acerca del fenómeno de la desvinculación para un grupo etario (15 años en promedio) para el cual son escasos los antecedentes en Uruguay. Asimismo, se provee por primera vez información acerca de las trayectorias académicas de estos adolescentes durante su etapa escolar, así como información sobre percepciones y expectativas expresadas por ellos y su familia cuando se encontraban en primaria.

En línea con las estadísticas proporcionadas por el Censo 2011, el conjunto de los adolescentes encuestados en este proyecto que no asiste al sistema educativo formal son, en su mayoría, varones. El análisis comparativo de las condiciones de vida de los encuestados con el Censo 2011 y la Encuesta de Hogares 2012 muestra que los hogares encuestados enfrentan condiciones similares con ambas fuentes de información. Esto aporta un indicio sobre la representatividad de los adolescentes encuestados en el sentido que sus condiciones de vida se asemejan a las de los jóvenes que perdieron el vínculo con el sistema educativo según

otras fuentes de información. Asimismo, se observa que, en promedio, los adolescentes encuestados tienen mejores condiciones de acceso a bienes durables que los adolescentes provenientes de hogares pobres según la ECH 2012. En la misma línea, la ECH 2012 indica que el 68% de los adolescentes entre 14 y 17 años que no asiste al sistema educativo formal no sería considerado pobre de acuerdo a la línea de pobreza 2006.

Más de dos tercios de los encuestados dejó de asistir a un centro educativo cuando tenía 14 años o menos y no volvió a matricularse (tenía 16 años o menos cuando fue encuestado). Ello sugiere que las decisiones de interrumpir el vínculo con el sistema educativo, además de registrarse en altas proporciones entre los 14 y 15 años y los 18 y 19 años como indican los antecedentes para Uruguay, también registran una incidencia importante en edades más tempranas. Por otro lado, aproximadamente uno de cada cinco encuestados respondió que alguna vez dejó de estudiar y luego retomó los estudios.

Encontramos que, si bien la mayoría de los adolescentes encuestados abandonó tras matricularse en primer año de Ciclo Básico, el 40% nunca se matriculó en Educación Media. Nos importa destacar que, en la mayor parte de los casos y en particular para los adolescentes que no alcanzaron a matricularse en educación media, la decisión de abandono fue apoyada por la familia o fue tomada en conjunto con la familia. A su vez, cuando fueron encuestados en 2009, más del 25% de los adolescentes provenientes de la evaluación SERCE que posteriormente se desvincularon del sistema educativo, respondió estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de querer seguir estudiando una vez que terminaran sexto de primaria, en tanto que las expectativas de sus padres en ese entonces acerca del máximo nivel de estudios que alcanzaría, también eran considerablemente bajas. Todo ello sugiere que las políticas orientadas a disminuir el abandono del sistema educativo formal deberían iniciarse desde la educación primaria e involucrar también a las familias de estos jóvenes, criterio que ha sido tenido en cuenta en diversos programas implementados en los últimos años.¹⁶

En lo que refiere a las razones para el abandono, surgen como principales motivos las dificultades en el aprendizaje y el interés por aprender otras cosas. Este patrón es más marcado en el caso de los varones. Por otro lado, más de un 75% de los encuestados repitió al menos una vez siendo los tres primeros años de escuela y primero de Ciclo Básico los años

¹⁶ El Programa Maestros Comunitarios tiene un objetivo de trabajo con estudiantes y familias. Por otro lado, desde 2012 se encuentra operativo el Plan Tránsito Educativo, cuyo objetivo es reducir la desvinculación educativa en el pasaje de educación primaria a educación media básica.

más frecuentes. Ello resalta la importancia de la relación entre el rezago escolar y la desvinculación con el sistema educativo.

Si bien más del 65% expresó su interés en volver a estudiar, al indagar en las razones de por qué no lo hacen, se deriva que, en gran parte de los casos, no cuentan con las alternativas o las condiciones para volver a hacerlo. En lo que refiere al entorno familiar, al momento de la encuesta más del 90% vivía con sus padres o con algún familiar cercano y la mayoría recibía apoyos monetarios de su familia. En materia laboral, aproximadamente el 50% se encontraba inactivo. Esta proporción es mayor para las mujeres, quienes generalmente realizaban tareas de trabajo doméstico. A su vez, un mayor porcentaje de mujeres que de varones había tenido hijos o estaba por tenerlos al momento de la encuesta.

Creemos que esta investigación aporta información novedosa sobre las características de los adolescentes entre 14 y 17 años que no asisten al sistema educativo formal así como de sus trayectorias educativas desde la primaria. De la misma se derivan nuevas líneas a explorar a futuro en lo que refiere a las circunstancias en las que se produce el abandono escolar y de los factores que lo determinan, un tema relativamente poco estudiado en el Uruguay.

BIBLIOGRAFÍA

Bucheli, M. y Casacuberta, C. Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008. (2010). En T. Fernández (ed) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

Calvo, J. y Carrasco, P. (2013). Las Necesidades Básicas Insatisfechas en Uruguay a partir de los Censos 2011. Artículo presentado a las IV jornadas académicas de FCEyA. Montevideo. Disponible en http://www.ccee.edu.uy/jacad/2013/file/ECONOMIA/Ponencia_NBI_Calvo_Carrasco.pdf [Accedido en setiembre de de 2015].

Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación media y su incidencia en las trayectorias” en T. Fernández (ed) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

- De Melo, G., Failache, E. y Machado A. (2015). Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. Documento de trabajo del Instituto de Economía. Montevideo: DT 04-15.
- Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010a). Desafiliación educativa y desprotección social. En T. Fernández (ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Fernández, T. (2010b). Incidencia y trayectorias de la desafiliación en T. Fernández (ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Fernández, T. (2010c) Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández (ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Furtado, M. (2003). Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Montevideo: Serie *Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*. Cuaderno de trabajo número 22.
- SITEAL (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?. *Dato destacado 28*. Montevideo.
- Manacorda, M. (2012) The Cost of Grade Retention. *Review of Economics and Statistics* 94(2), pp.596–606.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Anuario estadístico de Educación 2012*. Montevideo: Dirección Nacional de Educación, MEC-Uruguay.
- Pereda, C. (2014). Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal en el marco del Proyecto Trayectorias Educativas y Primer Seguimiento a Adolescentes que no Asisten a Ciclo Básico”. Informe de trabajo entregado al INEED. Montevideo: INEED.

SEGREGACIÓN URBANA EN LA CIUDAD DE MONTEVIDEO: INVERSIÓN EN CAPITAL HUMANO, ACCESO AL CAPITAL SOCIAL E IMPACTO EN LA OBTENCIÓN DEL PRIMER EMPLEO

Urban segregation in Montevideo. Investment in human capital, access to social capital, and their impact in the first job

PABLO MENESE CAMARGO* Y FLORENCIA AGUIRRE**

Resumen. El presente artículo explora el impacto de la segregación urbana en Montevideo en la distribución del capital social y en los años de escolarización. Posteriormente analiza sus consecuencias en la calidad del primer empleo. En primer lugar, con base en el panel PISA 2006-2011 y utilizando modelos jerarquizados de individuos anidados en barrios, se observa la distribución de años de estudio y capital social. En segundo lugar, utilizando *propensity score matching*, se estima la magnitud del capital social en la prevalencia de jóvenes que obtienen un primer empleo de calidad. Los resultados muestran una segmentación de Montevideo con criterio socioeconómico que impacta en los años de estudio alcanzados y en el capital social logrado. Dicho capital social es relevante en la obtención de un primer empleo de calidad, con lo cual se fomenta el círculo de la desigualdad en el presente escenario de segregación urbana.

Palabras clave: capital social, capital humano, segregación urbana, desigualdad educativa.

Abstract. This article explores the impact of urban segmentation in Montevideo in the distribution of social capital as well as the years of schooling achieved. Thus, it analyzes the consequences on the quality of the first job. Firstly, we observe the distribution of schooling and social capital based on PISA panel 2006-2011 through hierarchical lineal models of individuals nested in neighborhoods. Secondly, we estimate the impact of the social capital on the prevalence of youngsters who obtain a quality first job

*Profesor Asistente del Centro de Estudio de Políticas Educativas de la Universidad de la República (UdelaR). Licenciado en Sociología por la UdelaR y Candidato a Magister en Sociología por la misma universidad. Sus líneas de trabajo son: desigualdad educativa, tendencias educativas contemporáneas, estructura social y desviación.

**Gerenta de operaciones de procesamiento en Opción Consultores. Licenciada en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay. Ganadora de fondos de Iniciación a la Investigación de la ANII (2014) con el proyecto "Distorsiones Redistributivas y Ahorro Segmentado en el Sistema de Seguridad Social Uruguayo: el Caso de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios".

through propensity score matching. The results show a segmentation of Montevideo with socioeconomic criteria, the impact in schooling achievement as well as in social capital. This social capital is relevant for obtaining a quality first job, thus promoting inequality in urban segregation scenario.

Keywords: social capital, human capital, urban segregation, educational inequality

El capital social y el capital humano son potenciales de los cuales un individuo puede disponer y de este modo lograr un acceso óptimo al bienestar. El sistema educativo formal es un mecanismo que debería universalizar las posibilidades de invertir en capital humano y, en un territorio con una población distribuida aleatoriamente, debería contribuir a generar mecanismos de acceso a redes de capital social —por su condición de agente de socialización— de manera estocástica. De esta forma, cualquier individuo que invierte en capital humano reconoce las mejores oportunidades de invertir en el mismo accediendo a un gran volumen de información y favores de calidad que le son útiles en virtud de su red de capital social. Desde este punto de vista, el sistema educativo parece un actor central en el acceso al bienestar.

Ahora bien, existen brechas al menos en: 1) los años de estudio que los individuos desean acumular como inversión de capital humano, y 2) el tipo de acceso que logran en las distintas redes de capital social. Estas brechas de desigualdad se asocian a: 1) en lo que refiere al capital humano: el hogar de origen, el centro educativo al que asiste el individuo, las trayectorias educativas y las trayectorias vitales, y 2) en lo que refiere al capital social: los espacios de socialización en los que participa, los grupos de pares que pertenece, el lugar (como territorio) donde vive y crece. Como se observa e infiere, ambas brechas están asociadas al nivel socioeconómico, por lo cual quienes tienen más logran más y quienes tienen menos logran menos.

Actualmente en Montevideo, la asignación de centros educativos de Primaria y Secundaria se realiza de acuerdo con el lugar de residencia de cada joven. Al mismo tiempo, la elección de horas docentes se realiza priorizando a los docentes con mayor experiencia. Lo primero, la asignación de centros, no ha sido demasiado cuestionado, aunque desde los hogares existen

estrategias que —en algunos barrios— intentan burlar sistemáticamente este sistema para mandar a sus hijos a “mejores” escuelas y liceos.¹

Resulta extraño que esto no se haya cristalizado en un terreno de conflicto por la equidad o, al menos, en una demanda recurrente en virtud de que una asignación territorial de centros educativos en una ciudad con segmentación urbana necesariamente generaría un sistema educativo igualmente segmentado: con centros de contextos muy críticos y centros de contextos muy favorables. Sobre lo segundo, la elección de horas, mucho se ha dicho y es terreno de conflicto por la calidad del trabajo docente entre otras cosas.²

Ahora bien, si se tiene en cuenta cómo funcionan ambos elementos y cómo impactan sus consecuencias en el sistema educativo uruguayo actual en Montevideo, nos encontramos con centros de contexto muy crítico con docentes sin experiencia y con centros de contexto muy favorable con docentes con experiencia.³ A priori, esto debería atender contra una distribución equitativa de capital humano al menos por tres razones: 1) la desigualdad estructural del hogar de origen; 2) el impacto de los grupos de pertenencia y el capital social que se acumula, y 3) la posibilidad de estrategias pedagógicas de un novel docente frente a un docente experimentado.

La traducción empírica de estas brechas es que la probabilidad de egreso del nivel educativo obligatorio (Educación Media Superior) es distinta para los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos. Incluso aquellos jóvenes de los niveles socioeconómicos más bajos que logran egresar poseen un capital social con información y favores de menor calidad como consecuencia de la socialización y pertenencia a grupos de pares, en su mayoría de igual nivel

¹Un recurso muy común es contratar una emergencia móvil en la fecha de las inscripciones y dar una dirección cerca del centro al cual se aspira. Esta práctica es particularmente común en las escuelas de Malvín Norte separadas por la calle Iguá. Este hecho lo constató el autor en persona durante trabajo de campo.

²Esta fue una lucha tanto para German Rama (presidente de CODICEN 1995-2000) como para Pedro Tinetto (director de Secundaria 2012-2013) y Celsa Puente (directora de Secundaria 2013-presente). Ninguno logró revertir el sistema de elección actual, pese a que ningún docente parece acordar con la modalidad “docente taxi”.

³ Basta pensar en el contraste entre el liceo 3 de segundo ciclo en Parque Batlle (70% de docentes con más de 16 años de experiencia), frente al liceo 70 de 1er ciclo en la Teja (0% de docentes con más de 16 años de experiencia) (Filgueira et al., 2014).

socioeconómico, ergo: no obtiene información para un aprovechamiento eficiente del capital humano. Es decir, por atributos externos a su propia capacidad y capacitación, disminuye la probabilidad de obtener un primer empleo de calidad (calificado) que le permita mayor acceso al bienestar que un empleo no calificado.

Este efecto no debería ser el mismo en Montevideo que en el resto del país e incluso no debería ser el mismo en Montevideo considerando los centros técnicos y algunos centros privados. Con respecto al resto del país, la segregación urbana aún no ha impactado tanto como producto de una menor extensión territorial de las ciudades. Al mismo tiempo, la oferta de centros educativos es menor, lo que genera centros más homogéneos y una distribución más equitativa del capital social. En relación a los centros técnicos, la oferta de carreras es diferente en los distintos centros existiendo algunos que son los únicos en determinada oferta de carrera: independientemente del nivel socioeconómico, todos quienes deseen determinada oferta rompen la asignación barrial y asisten al mismo centro. Por último, ocurre lo mismo con los centros privados, donde la distancia entre el hogar y el centro la determina la elección del centro que haya hecho el hogar. Todos estos casos son relevantes para considerarlos posibles grupos de comparación.

Desde el punto de vista social, la importancia del presente trabajo radica en identificar un “cuello de botella” que promueve y amplifica las desigualdades sociales. Hacerlo visible puede contribuir a la consideración de políticas de integración y no únicamente a políticas de retención y acreditación de niveles educativos.

Desde el punto de vista científico, el artículo avanza en la comprensión del vínculo y en la exploración de las consecuencias empíricas entre capital social y capital humano. Por otro lado, describe los distintos comportamientos de este vínculo presentando evidencia empírica del impacto que posee en los cursos de vida en jóvenes de diversos orígenes sociales. Por último, avanza en la discusión nacional sobre segregación urbana robusteciendo hallazgos previos y aportando nuevas dimensiones asociadas.

OBJETIVOS E HIPOTESIS DE TRABAJO

En virtud de la problemática que se desea abordar, los objetivos se hacen eco en tres aspectos: 1) el impacto de la segregación urbana en la escolarización; 2) el impacto de la segregación urbana en el capital social, y 3) las consecuencias de la segregación en la obtención de un primer empleo de calidad. La cadena lógica que recoge dichos objetivos supone que la segregación afecta tanto la escolarización como el capital social, y una vez que esto ocurrió (*ceteris paribus*) alguien de bajo capital social tiene menos chances de obtener un primer empleo de calidad que alguien de alto capital social.

Objetivo general

Se trata de observar el impacto de la segregación urbana en los años de educación formal alcanzada y en el capital social obtenido para Montevideo. Se indaga en el peso del nivel socioeconómico del hogar de origen en la relación entre la desigualdad y las brechas de capital social y escolarización, así como observar las consecuencias de la segregación urbana en el capital social a la hora de ir por el retorno en capital humano (calidad del primer empleo) comparando Montevideo con el Interior del país.

En cuanto a los contenidos específicos, se intenta 1) observar el impacto de la segregación urbana en Montevideo en los años de educación formal y explorar el peso del nivel socioeconómico; 2) observar el impacto de la segregación urbana en Montevideo en el capital social y explorar el peso del nivel socioeconómico, y 3) comparar el impacto de la segmentación del capital social en la obtención del primer empleo en Montevideo y el Interior entre dos grupos de características similares.

Hipótesis.

La primera hipótesis plantea que la distribución de los años de escolarización formal es heterogénea a lo largo del territorio como consecuencia de la segregación urbana. Esto ocurre porque el criterio predominante de esta desigualdad es el nivel socioeconómico del hogar de origen, el cual es un fuerte determinante de las trayectorias escolares.

Una segunda hipótesis sostiene que la distribución del capital social es heterogénea a lo largo del territorio como consecuencia de la segregación urbana. Esto ocurre porque el criterio predominante de esta desigualdad es el nivel socioeconómico del hogar de origen, el cual es un fuerte determinante de recursos.

La tercera hipótesis plantea que el capital social es un factor relevante en la obtención de empleos. Esto ocurre porque, en un mercado donde la información sobre la demanda de trabajo es imperfecta, las redes de intercambio de información y favores permiten mayores o menores accesos a dicha información imperfecta. Aquellos que —ceteris paribus— poseen mayor capital social, tienen mayor acceso a información y favores y por lo tanto una mayor probabilidad de obtener un primer empleo de calidad que aquellos con menor capital social.

La cuarta hipótesis sostiene que la obtención de mejores empleos en poblaciones similares como producto del capital social no ocurre en el Interior del país. La razón de esto es que las ciudades en el Interior poseen menor segregación urbana siendo los espacios de socialización más homogéneos, circulando información y favores de manera aleatoria.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El artículo indaga fundamentalmente en cuatro perspectivas teóricas complementarias entre sí. Primero, la educación como fuente de inversión de capital humano; segundo, el capital humano como fuente de bienestar; tercero, el capital social como mecanismo de aprovechamiento del capital humano, y cuarto, la segregación urbana como desafío a superar para un correcto flujo de capital social y aprovechamiento del capital humano. A continuación se exponen las cuatro perspectivas mencionadas y los vínculos teóricos entre ellas.

Capital humano, educación y agencia del bienestar.

La noción clásica del capital humano desarrollada por Gary S. Becker (1964) entiende a un individuo que posee un bien —expresado en educación—

producto de una inversión. Dicha inversión es una decisión que el individuo realiza en función de la consideración que la escolarización aporta a sus ingresos presentes y futuros. En su perspectiva más clásica, Becker concibe el capital humano como el estudio de la escolarización, la dinámica de los ingresos y su relación con el mercado laboral (Heckman, 2014).

Desde esta perspectiva, un indicador de inversión en capital humano, muy utilizado particularmente en la teoría económica, son los ingresos monetarios por concepto de trabajo. Esta corriente alimentó las formulaciones de estimación de ingreso, entre ellas la función de Jacob Mincer (1974) que entiende y extiende la inversión del capital humano no solamente como la acumulación de años de estudio sino también como la acumulación de experiencia dentro del mercado laboral. Posteriormente, en virtud de que el modelo propuesto por Mincer es altamente versátil, se ha incluido, en la estimación de retorno de capital humano, muy diversos elementos como el capital social, trayectorias delictivas y capacidades cognitivas, entre otros (Fernandez, Menese y Boado, 2014; Heckman, Lochner y Todd, 2003; 2008; Lochner, 2004).

Considerar los ingresos como un indicador de la inversión del capital humano y las nuevas incorporaciones en la función de estimación de ingresos tiene consecuencias teóricas relevantes. Pero la mayor consecuencia es el supuesto de que el capital humano está compuesto, al menos, por dos elementos: 1) escolarización y permanencia dentro del sistema educativo formal (Becker, 1964; Schultz, 1961), y 2) la experiencia laboral (Mincer, 1975). Simultáneamente, existen desigualdades o mecanismos de compensación que amplifican o reducen la capacidad de la inversión en capital humano y retorno monetario. Se puede mencionar a dos de ellas con antecedentes nacionales e internacionales: capacidades cognitivas (Fernandez et al., 2014; Nordin, 2005), y trayectorias delictivas (Lochner, 2004; Menese y Trajtenberg, 2015). Las consecuencias de esta noción de capital humano y sus agregados son fácilmente rastreables a políticas específicas, como por ejemplo: 1) escolarización y retención en el sistema educativo (Pereda, 2010); 2) nuevas modalidades de enseñanza formales y no formales que se orientan al mercado laboral y la acumulación de experiencia en el mismo (Gangl, Müller y Raffe,

2003); y c) rehabilitación y reintegro de personas privadas de libertad dentro del sistema penal (Visher, Debus-Sherrill y Yahner, 2011).

Desde el inicio de la “idea” del capital humano, las capacidades que comprende y los incentivos en pos de su inversión han variado. En la perspectiva más clásica, lo importante era dotar al individuo de contenidos útiles para el mercado laboral. En la perspectiva más reciente, lo relevante es dotar de competencias para afrontar los emergentes (Aronson, 2007). En ambos casos, ha sido el sistema educativo al que se ha interpelado en búsqueda de brindar habilidades cognitivas y no cognitivas a las distintas generaciones. Esto parece, en apariencia, importante en virtud de que el agregado de capital humano de toda la población es, en última instancia, lo que permite a una sociedad sustentarse, desarrollarse y evolucionar (Da Silveira, 2009).

Es decir que el nivel de capital humano adquirido por los individuos en el sistema educativo significaría un activo fundamental al cual los individuos podrían echar mano en sus planes para asegurar movilidad social respecto de su familia de origen para agenciar bienestar en un sentido más amplio (Esping-Andersen, 1990). De ser así, el vínculo entre el sistema educativo y la permanencia dentro del mismo es fundamental para la acumulación del capital humano y la inclusión social. Ahora bien, si se considera al sistema educativo como un agente de bienestar que promueve la inclusión social (Ríos, 2014), las trayectorias trucas incrementan el riesgo de la desvinculación de la red de agentes de bienestar (Cardozo, Fernandez y Pereda, 2010).

Capital humano, capital social, hogar de origen y segregación urbana

Ahora bien, el bienestar y el capital humano no se distribuyen aleatoriamente en el territorio. Esto ocurre en virtud de que la acumulación de años de estudio no es igual en todo el territorio, fundamentalmente porque existe una segmentación —como segregación urbana— por nivel socioeconómico. Esta segregación genera diversas zonas de residencia de características socioeconómicas muy heterogéneas entre sí, pero muy homogéneas a la interna de cada zona de residencia. Dicha segregación está muy asociada, al decir de Basil Bernstein, con el efecto de la acentuación en la división social del

trabajo y con las ocupaciones de los individuos donde, en virtud del lugar que cada individuo ocupa en la cadena de producción industrial, se reproducen códigos lingüísticos restringidos o elaborados que se reproducen en los hogares y que, eventualmente, impactan en diferentes estadios cognitivos, y de escolarización (1981). Este efecto distributivo de escolarización de acuerdo con el hogar de origen, conocido como teoría de la reproducción, encuentra asidero en la elaboración teórica desde varias perspectivas dentro de la investigación académica en educación. En efecto, desde diversas perspectivas se conciben mecanismos por los cuales el hogar de origen impacta en los resultados académicos de los hijos de dicho hogar como herencia de capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado (Bourdieu & Passeron, 1964) o como un mecanismo de inversión que intenta (al menos) evitar la movilidad social descendente (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 2000).

En Uruguay, el fenómeno de la segregación urbana se comienza a observar desde la reapertura democrática en los ochenta, cuando la matriz económica e industrial comenzaba a colapsar junto con un declive que posteriormente se agudizaría en los noventa (Kaztman, 1999). De este modo, y muy asociado al empleo de cada individuo, las migraciones a la interna de Montevideo crearon barrios “ricos”, de “clase media” y “pobres”. Esto no ocurrió en todo el país. En varias zonas, el Interior, si bien heterogéneo a la interna, posee lógicas de producción y de intercambio distintas, más personalizadas, mientras que el volumen de personas y el espacio ocupado por las mismas en las ciudades es menor (Veiga, 2010) por lo cual la comparación Montevideo e Interior posee un interés teórico y empírico adicional en virtud de generar un contrafáctico a la hipótesis del capital social y la segregación urbana.

Todo este proceso ocurrió en un contexto de expansión de la matrícula en Educación Media, construcción de centros educativos en los barrios emergentes y, en consecuencia, se comenzó a visualizar problemas de retención y de eficiencia terminal en algunos centros educativos capitalinos de Educación Media (CIDE, 1965; De Armas y Retamoso, 2010; Kaztman y Retamoso, 2005). Actualmente, esta distribución no aleatoria de la desafiliación del sistema educativo y las tasas de acreditación muy dispares se continúan observando en la Educación Media, particularmente con un nivel de agregación

desde el territorio (Menese y Ríos, 2013). Esto ocurre, al menos, por tres razones.

En primer lugar, los bolsones residenciales estratificados —producto de la segregación urbana— agrupan en barrios y conjuntos de barrios a los hogares con mayores niveles de escolarización por un lado y a los de menor nivel por otro. Al retomar las teorías de la desigualdad educativa con asidero en el hogar de origen (Bernstein, 1981; Bourdieu y Passeron, 1964; Breen y Yaish, 2006), el efecto de la reproducción intergeneracional de la escolarización se observa en el agregado “barrio” o “conjunto de barrios” siendo una dimensión distintiva asociada a la segregación urbana.

En segundo lugar, en la Educación Media pública en particular, no existe una clasificación sobre el entorno sociocultural del centro como existe en Primaria, con lo cual la asignación de recursos y los planes de ejecución para cada centro son los mismos pese a distintos estados de deterioro y su respectiva agenda de necesidades.⁴

Tercero, en la oportunidad de la apertura de datos identificando centros educativos públicos, Martín Pasturino (2014) observa el porcentaje de docentes de Montevideo con más de 16 años de experiencia según los centros donde tienen al menos 20 horas. Los resultados muestran una distribución desigual observando mayor presencia de docentes experimentados en los centros de los barrios de mayor nivel socioeconómico (Filgueira, Pasturino, Operti, & Vilaró, 2014).

Ahora bien, la segregación urbana tiene otra consecuencia asociada, que es la distribución inequitativa del capital social, es decir una red de contactos e influencias en las que circula información y favores (Coleman, 1988). La probabilidad de obtener información y favores depende fundamentalmente del tipo de vínculo entre los distintos integrantes de la red. Estos pueden ser lazos fuertes o débiles, entre personas de la misma red o de otra. La vía privilegiada de obtención de la mejor información y favores es a través de lazos débiles con otras redes, en virtud de que son información y favores diferentes a los que puede obtener cualquier integrante de su propia red por lazos fuertes

⁴ El plan ProMejora trata de generar centros con proyectos educativos propios y presupuestos asignados en función de los mismos. Al momento de escribir este artículo, se encuentra en debate la continuidad de dicho programa.

(Granovetter, 1973). El mayor aprovechamiento del capital social lo obtienen los individuos que, encontrándose en una clase social inferior, tienen acceso a una red de una clase superior a través de un lazo débil (heterofilia) y logran la suficiente acumulación de capital humano como para aprovechar dicho lazo(Lin, 2001).

Una ciudad segregada por un criterio de estratificación socioeconómica genera serias trabas a la posibilidad de crear cualquier tipo de lazo entre individuos de distintos estratos. De este modo, un individuo que acumula capital humano, perteneciente a un hogar de bajo nivel socioeconómico, difícilmente logre establecer algún tipo de lazo a través del sistema educativo con individuos provenientes de hogares de mayores niveles socioeconómicos. Esto ocurre en virtud de que el sistema educativo (espacio de socialización por excelencia) distribuye a sus estudiantes, en los centros públicos, por centros educativos según su lugar de residencia asignando, con este mecanismo, desde la Educación Primaria hasta la Educación Media. Este problema se observa en varios sistemas educativos en todo el mundo y ha incentivado un sinnúmero de investigaciones siendo una de las más relevantes el “Reporte Coleman” (Coleman et al., 1966).

Un estudio reciente del efecto de la segregación urbana y su impacto en el desempeño de los individuos en Montevideo muestra que, efectivamente, existe una distribución desigual en los distintos barrios y en las escuelas de dichos barrios, y que esta desigualdad está principalmente determinada por el nivel socioeconómico del hogar de origen de las personas. Las respuestas que el gobierno de la educación presentaba al respecto no parecían ser suficiente(Kaztman y Retamoso, 2007).

Con todo esto, se observa, al decir de Robert Merton(1968), el “efecto Mateo” por el versículo 29 del Evangelio según Mateo, capítulo 25: “al que más tiene más se le dará, y al que menos tiene, se le quitará para dárselo al que más tiene”.Esto explicita una suma lineal de desigualdades si se considera que:

- 1) los individuos que provienen de hogares con más altos niveles socioeconómicos;
- 2) con altas probabilidades de reproducción intergeneracional de los niveles educativos;
- 3) con mayor capital social y sus respectivas redes ricas en recursos e información;
- 4) se instalan en barrios o conjunto de barrios generando grupos cerrados o con clausura de difícil acceso;

5) asisten y se socializan en centros educativos con jóvenes provenientes del mismo nivel socioeconómico, con igual probabilidad de reproducción intergeneracional educativa y vasto capital social, y 6) la mayoría de los docentes posee vasta experiencia como educadores. En la otra parte de la distribución, lo contrario. A medio camino, escasos o nulos vínculos.

UNIVERSO DE ESTUDIO, METODOLOGIA DE TRABAJO, Y OPERACIONALIZACION DE CONSTRUCTOS TEORICOS

En 2006 Uruguay participó por primera y única vez en las pruebas PISA “grado” en la cual —además de la muestra convencional— incluye una muestra a los jóvenes en el décimo grado de Educación Media sin importar la edad de los estudiantes. Las pruebas PISA son coordinadas desde la OCDE, donde también participa una serie de países pertenecientes y no pertenecientes a la OCDE tanto en su elaboración como en su aplicación. Dichas pruebas consisten en evaluar en el área de matemática, ciencia y lectura a una muestra de alcance nacional de todos los jóvenes de 15 años escolarizados en algún nivel post-primario o en el décimo grado de Educación Media en el caso de una muestra grado.

En 2011 se realizó el primer seguimiento a una submuestra de estos jóvenes y se relevaron elementos asociados con las trayectorias educativas, familiares y laborales desde 2006 hasta 2011. El alcance total de esta ola comprende a un total de 341 jóvenes.

La ventaja de trabajar con estos datos es que se han reconstruido cinco años de trayectorias para una cohorte que en 2006 estaba en el décimo año de Educación Media. Esto permite fijar la ocurrencia exacta de diversos acontecimientos y, de este modo, contar con una idea bastante clara de la presidencia temporal de diversos factores.

CUADRO 1. CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES A UTILIZAR EN EL ANÁLISIS

Concepto	Descripción	Valores
Nivel socioeconómico	Índice de estatus económico social y cultural del hogar de origen relevado al momento de ser	-

	evaluados por PISA en 2006(PISA-OCDE, 2013)	
Barrio	Barrio de acuerdo al código INE en el cual residían al momento de ser evaluados por PISA en 2006.	-
Montevideo	Departamento en el cual residían al momento de ser evaluados por PISA en 2006	Toma valor 1 para Montevideo y 0 para el resto.
Clase social del individuo	Clase social del primer empleo del individuo. Codifica los empleos a 4 dígitos en base a Clasificación Nacional Unificada de Ocupaciones 1995 de Uruguay que aplica la pauta ISCO 1988 de la OIT).	Toma valor 1 para las clases de servicio (gruesamente grandes grupos ISCO-88 1 y 2); valor 0 para las clases intermedias (ISCO-88 grupos 3, 4 y 5), clase trabajadora calificada (ISCO-88 7 y 8), y clase trabajadora manual no calificada, trabajadores agrícolas calificados y no calificados (ISCO-88 9 y 6)
Estrato de competencia PISA	Se agrupa los 6 niveles de competencia matemática de PISA.	Vale 1 para los niveles 4, 5 y 6 (elite académica); 2, para los niveles 2 y 3 y vale 3 para los niveles 1 y debajo de uno (por debajo del umbral de aceptable).
Edad del primer empleo	Edad a la que ingreso al primer empleo	-
Nivel educativo	Máximo nivel educativo alcanzado	Toma valor 1 para Educación Media Superior, valor 2 para Educación Superior, y valor 3 para estudios de Posgrado.
Capital social	Variable creada utilizando el generador de posiciones y de prestigio (Van der Gaag & Snijders, 2009)	Toma valor 1 para aquellos jóvenes que poseen más de la media en la escala continua, y valor 0 para los demás.

Fuente: elaboración propia

El artículo se propone un diseño exploratorio cuantitativo utilizando datos secundarios obtenidos de la Segunda Encuesta a jóvenes evaluados por PISA 2006. En función del diseño, el tipo de datos, los objetivos y las hipótesis se propone la utilización de dos técnicas de análisis.⁵

La primera técnica son los modelos jerarquizados lineales de dos niveles, que van a permitir observar el impacto del territorio en distintas variables dependientes y, a su vez estimar el efecto de otras variables intervinientes(Bryck & Raudenbush, 1992). Formalmente:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

⁵ Por limitaciones de espacio no se incluye los estadísticos de ajuste de los modelos, los cuales fueron realizados logrando buenos resultados en las versiones aquí presentadas. Si se desean acceder a los mismos se los puede solicitar a pablo.menese@cienciassociales.edu.uy

Dónde:

- γ_{00} es la constante, la estimación media general. Es la media de la variable dependiente a lo largo de todos los grupos cuando todos los predictores son iguales a 0.
- W_j refiere al predictor del nivel 2.
- γ_{01} es el coeficiente de regresión, es la pendiente entre la variable dependiente y los predictores de nivel 2.
- u_{0j} es el término de error aleatorio de la estimación de la constante en un grupo, con respecto a la estimación media general.
- γ_{10} es el coeficiente de regresión, es la pendiente entre la variable dependiente y los predictores de nivel 1.
- u_{ij} es el término de error de la pendiente.

La segunda técnica es el Propensity Score Matching, el cual permite generar grupos de tratamiento y de control en función de una serie de variables teóricamente relevantes escogidas, y observar el efecto de la aplicación de la aplicación de un estímulo en el grupo de tratamiento (Abadie & Imbens, 2006).

Formalmente:

$$p(x) \stackrel{\text{def}}{=} \Pr(T = 1|X = x)$$
$$T \perp Y(0), Y(1)|X$$

Dónde:

- T es un tratamiento binario.
- Y(0) e Y(1) son los resultados potenciales que se pueden obtener condicionados por X.
- \perp denota independencia estadística.

ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES SOBRE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

A continuación se propone el análisis empírico del artículo explorando la robustez de los principales supuestos enunciados en la teoría así como

observando la plausibilidad del problema de investigación y falseando o no la hipótesis.

En primer lugar, se plantea que existe segregación urbana en Montevideo en los resultados educativos de acuerdo a los barrios, y que el principal elemento de estratificación es el nivel socioeconómico. El estadístico de correlación interclase nos permite observar, en la distribución de la varianza de una variable (años de estudio en este caso), qué porcentaje de dicha varianza es responsabilidad del primer nivel (individuos y sus atributos individuales) y qué porcentaje es responsabilidad del segundo nivel (barrios) donde se anida el primer nivel.

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA DE LOS AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN ALCANZADOS DE ACUERDO A LA CORRELACIÓN INTERCLASE. INDIVIDUOS Y BARRIOS DE MONTEVIDEO

	Modelo vacío	Modelo controlado por hogar de origen
% de la varianza explicada por los individuos y sus atributos	68%	72%
% de la varianza explicada por el barrio y sus atributos	32%	28%
% total de la varianza	100%	100%

Fuente: elaboración propia en base a panel PISA 2003-2012. Datos ponderados

Como se observa en el cuadro 2, en el modelo simple el barrio es responsable de un 32% de la varianza en los años de estudio alcanzados por los jóvenes de la muestra. Esto implica, por un lado, que los atributos del barrio donde viven son responsables de casi 1/3 del nivel de capital humano en el cual pueden invertir y, por otro lado, que la escolarización no se distribuye aleatoriamente en el territorio montevideano. Al controlar por nivel socioeconómico la varianza del segundo nivel, disminuye a 28%, es decir 14% del valor inicial. Esta reducción implica que uno de los criterios relevantes por el cual el territorio discrimina es el nivel socioeconómico del hogar de origen, es decir, que el territorio está segmentado por nivel socioeconómico y esto impacta en la inversión de capital humano de los jóvenes.

A continuación observamos si ocurre lo mismo en con el capital social en los barrios montevideanos, para lo cual se exploran los porcentajes de varianza explicados por individuo y barrio, y la reducción del mismo una vez que se controla por nivel socioeconómico del hogar de origen.

**CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA DE CAPITAL SOCIAL
DE ACUERDO CON LA CORRELACIÓN INTERCLASE.
INDIVIDUOS Y BARRIOS DE MONTEVIDEO**

	Modelo vacío	Modelo controlado por hogar de origen
% de la varianza explicada por los individuos y sus atributos	70%	79%
% de la varianza explicada por el barrio y sus atributos	30%	21%
% total de la varianza	100%	100%

Fuente: elaboración propia en base a panel PISA 2003-2012. Datos ponderados

El cuadro 3 muestra lo que ocurre con respecto al capital social, un efecto muy similar a lo que ocurre con los años de escolarización. En el modelo vacío, el barrio es responsable del 30% del capital social que tienen los individuos, aunque al controlar esto por nivel socioeconómico disminuye a un 21%, casi 1/3. El efecto de la segregación urbana queda en evidencia tanto para los años de escolarización como para el capital social haciendo plausible el supuesto de que las redes a la interna de un mismo nivel socioeconómico son muy homogéneas y tienen escaso vínculo con redes de otros niveles socioeconómicos.

Ahora bien, ¿cuál es el impacto de esta estratificación del capital humano en los jóvenes? Para esto se generan utilizando Propensity Score Matching dos grupos, uno de tratamiento y otro de control que se empatan en las variables relativas a la calidad de la obtención del primer empleo.

CUADRO 4. ESTIMACIÓN PROBIT DE OBTENER UN EMPLEO EN LA CLASE DE SERVICIO, CONTRA UN EMPLEO EN CUALQUIER OTRA CLASE. TOTAL DEL PAÍS

VARIABLES	Coeficiente	Error estándar	T	P> t	Sig.
Educación Media Superior	-0.06	0.23	-0.26	0.796	.
Educación Superior	0.60	0.23	2.59	0.010	***
Estrato 2 en PISA	-0.21	0.11	-1.96	0.050	**
Estrato 3 en PISA	-0.36	0.15	-2.36	0.019	**
Nivel socioeconómico del hogar de origen	0.15	0.06	2.78	0.006	***
Edad a la que comenzó a trabajar	0.14	0.02	6.79	0.000	***
Constante	-4.35	0.51	-8.52	0.000	***
*** 99% n.c.; ** 95% n.c.; * 90% n.c.; . no significativo					

Fuente: elaboración propia en base a panel PISA 2003-2012. Datos ponderados

Esto se realiza a través de un modelo multivariado del tipo *probit* como se presenta en el cuadro 4 donde se estima el peso de una serie de variables teóricas y empíricamente relevantes a la hora de obtener un primer empleo de calidad. Posteriormente se crean dos grupos de tratamiento y control que son muy similares en las variables teóricas y empíricamente relevantes al obtener un empleo de calidad, salvo por el hecho de que el grupo de tratamiento posee un alto capital social frente al grupo de control que posee bajo capital social.

Las variables teóricas y empíricamente relevantes estimadas en el modelo tipo *probit* son: máximo nivel educativo alcanzado, el estrato de competencia PISA, el nivel socioeconómico del hogar de origen y la edad a la que comenzó a trabajar (Fernandez & Boado, 2010; Fernandez et al., 2014; Fernandez & Menese, 2014). Todas las variables incluidas en la estimación resultan significativas y este paso implica que el grupo de tratamiento y de control sobre el cual se aplica la prueba para ver el efecto del capital social en la obtención del primer empleo son iguales en todas las variables anteriormente mencionadas.

CUADRO 5. PROPORCIÓN DE JÓVENES QUE ACCEDEN A UN EMPLEO DE SERVICIO EN MONTEVIDEO E INTERIOR EN GRUPO DE TRATAMIENTO Y DE CONTROL

	Montevideo	Interior
Proporción de jóvenes que acceden a un primer empleo en la clase de servicio. Grupo de tratamiento	0.20	0.09
Proporción de jóvenes que acceden a un primer empleo en la clase de servicio. Grupo de control	0.10	0.09
Diferencia	0.10	0.00
Error estándar	0.04	0.02
Prueba t	2.62	-0.10
Significación	**	.
*** 99% n.c.; ** 95% n.c.; * 90% n.c.; . no significativo		

Fuente: elaboración propia en base a panel PISA 2003-2012. Datos ponderados

El cuadro 5 muestra la proporción de jóvenes que accede a empleos de servicio en Montevideo e Interior utilizando un grupo de tratamiento y de control. En ambos grupos, los jóvenes vienen del mismo tipo de hogar, alcanzaron el mismo nivel de estudios, obtuvieron el mismo puntaje en PISA y

comenzaron a trabajar al mismo tiempo. La única diferencia entre ellos es el capital social que poseen.

En Montevideo, el grupo de tratamiento el 20% de los jóvenes con alto capital social accedió a un primer empleo en la clase social de servicio frente a un 10% de sus iguales en el grupo de control. Esta diferencia resulta significativa. Por su parte, en el Interior, tanto para el grupo de control como para el grupo de tratamiento, no se observan diferencias significativas en el porcentaje de jóvenes que accede a un primer empleo en la clase de servicio de acuerdo al capital social. Por lo tanto, la hipótesis de la segregación urbana en Montevideo de acuerdo con el nivel socioeconómico, su impacto en el capital social y sus consecuencias a futuro parecen plausibles. Esto no se observa en el Interior lo cual, como ya se comentó, es consistente con el hecho de que allí no se observó la misma magnitud de estratificación social territorial.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo observado, el hecho de que exista una segregación urbana en Montevideo de acuerdo con los barrios, amplifica varias desigualdades presentes largamente observadas. En primer lugar, genera una distribución sistemática y sesgada de la escolarización desfavoreciendo a aquellos individuos residentes en barrios de menor nivel socioeconómico. También existe una segregación, bajo el mismo criterio del capital social, con lo cual para quienes logran sobreponerse a las constricciones estructurales y acumulan años de estudio como inversión de capital humano, no logran aprovecharlo por completo, en virtud de que la información incompleta es mayor para ellos por la red a la cual pertenecen.

El sistema educativo uruguayo público, particularmente en Montevideo, reproduce este problema a través de, al menos, tres elementos: 1) asignación de escuelas primarias de acuerdo al domicilio del alumno; 2) asignación de liceos en función de la escuela a la que asistía, y 3) un sistema de elección de horas docente donde los profesores más antiguos escogen primero. De esta manera, lo que sucede es que, desde la escuela primaria, el joven logra un acceso a una red social que poco se diversificará en secundaria. Al mismo tiempo, los

docentes de sus centros de secundaria son aquellos con menor experiencia como educadores.

La organización del sistema educativo primario y secundario a través de, al menos, los tres elementos antes mencionados, está generando un contrapeso a las posibilidades de movilidad ascendente, particularmente para los jóvenes de hogares más deprimidos económicamente. Si uno se hace eco de la teoría de la acción racional en la elección de continuar los estudios, el factor de la probabilidad subjetiva de éxito (Breen & Yaish, 2006) se ve distorsionado por un elemento objetivo más allá de él mismo: no tener dentro de su grupo de pertenencia o referencia individuos a los cuales la acumulación de capital humano por la vida de la escolarización les haya sido rentable. Visto así, continuar estudiando sería completamente irracional. Por lo cual, la desigualdad no sólo opera en quienes invierten en capital humano pero carecen de capital social sino que también genera un factor que contribuye a la desafiliación del sistema educativo de los jóvenes de menores recursos.

Por último, esto llama no únicamente a una política de revisión de la asignación de centros y de elección de horas docente, porque esa es, claramente, una pequeña parte del problema. La evidencia presentada invita a pensar en la importancia de generar espacios de socialización e intercambio heterogéneos bajo todo concepto donde, al menos, se brinde un espacio donde los jóvenes potencialmente puedan acceder a nuevas redes de capital social. Existen varias experiencias al respecto desde la educación no formal en movimientos masivos como (por mencionar un ejemplo) el Movimiento Scout, donde resultan espacios altamente integradores incluso por encima de las diferencias socioculturales (Vallory, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Abadie, A., & Imbens, G. (2006). Large sample properties of matching estimators for average treatment effects. *Econometrica*, 74(1), 235–267.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos En Humanidades*, 8(16), 9–26.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. *The Journal of Human Resources* (Vol. 2). <http://doi.org/10.2307/144593>

- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*.
<http://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*.
<http://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. In S. Morgan & D. Grusky (Eds.), *Mobility and Inequalities: Frontiers of Research in Sociology and Economics* (pp. 232–258). Stanford: Stanford University Press.
- Bryck, A., & Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical linear models*. California: Sage Publications.
- Cardozo, S., Fernandez, T., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. In T. Fernandez (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13–26). Montevideo: CSIC.
- CIDE. (1965). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Plan de desarrollo educativo*. Montevideo: Comisión de Investigación y Desarrollo Económico.
- Coleman, J. (1988). Capital social y creación de capital humano. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Da Silveira, P. (2009). *Padres, Maestros y Políticos*. Montevideo: Aguilar.
- de Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- Esping-Andersen, G. (1990). Introduction. In *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (pp. 1–33).
- Fernandez, T., & Boado, M. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. Montevideo: AA Impresos.
- Fernandez, T., & Menese, P. (2014). Tipos de empleo, protección social y trayectoria en el inicio de la vida laboral. Un análisis con base en el estudio

- longitudinal PISAL 2003-2012. In *XIII Jornadas de Investigación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la Republica.
- Fernandez, T., Menese, P., & Boado, M. (2014). Condición de actividad, historia laboral, empleo actual e ingresos a 2012 entre los jóvenes evaluados por PISA en 2003. In M. Boado (Ed.), *El Uruguay desde la sociología* (pp. 13–28). Montevideo: Mastergraf.
- Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R., & Vilaró, R. (2014). *La educación prioridad de país: Aportes a la construcción de una Educación genuinamente inclusiva*. Fundación 2030. Montevideo.
- Gangl, M., Müller, W., & Raffe, D. (2003). Conclusions: explaining cross-national differences in school-to-work transitions. In *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets* (pp. 277–305). Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Heckman, J. J. (2014). Private Notes on Gary Becker. *IZA Discussion Papers*.
- Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2003). Fifty Years of Mincer Earnings Regressions. *NBER Working Paper Series*, 9732, 1–52. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w9732>
- Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2008). Earnings Functions and Rates of Return. *Journal of Human Capital*. <http://doi.org/10.1086/587037>
- Kaztman, R. (1999). El vecindario importa. In *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: Oficina de la CEPAL.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2005). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. *Revista de La CEPAL*, 85, 131–148. Retrieved from <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/11004>
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista De La Cepal*, 91, 133–152.
- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and social action*. New York: Cambridge University.
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: a human capital approach. *International Economic Review*, 45(3), 811–843.
- Menese, P., & Ríos, Á. (2013). *Evolución de la Educación Secundaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década*. Instituto Nacional de

Evaluación Educativa. Montevideo.

- Menese, P., & Trajtenberg, N. (2015). Educación, trabajo, ingresos y retorno del capital humano en las instituciones Penitenciarias del Uruguay. In A. Vigna & M. Folle (Eds.), *Cárceles en Uruguay en el siglo XXI* (pp. 80–104). Montevideo: CSIC.
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 56–63.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Mincer, J. (1975). Education, Experience, and the Distribution of Earnings and Employment: An Overview. In F. T. Juster (Ed.), *Education, Income, and Human Behavior* (pp. 71–94). Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Nordin, M. (2005). Ability and Rates of Return to Schooling - making use of the Swedish Enlistment Battery Test. *Journal of Population Economics*, 21(3), 703–717.
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. In T. Fernandez (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 41–50). Montevideo: CSIC.
- PISA-OCDE. (2013). *Reporte Técnico PISA 2012*.
- Ríos, Á. (2014). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la Educación Media Superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 33–54.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1–17. <http://doi.org/10.2307/1238690>
- Vallory, E. (2012). *World Scouting: Educating for global Citizenship*. Ginebra: The World Organization of the Scout Movement.
- Van der Gaag, M., & Snijders, T. (2009). *Proposals for the Measurement of Individual Social Capital*. Amsterdam.
- Veiga, D. (2010). *Estructura Social y Ciudades en el Uruguay: tendencias recientes*. Montevideo: Imprenta Boscana.
- Visher, C., Debus-Sherrill, S., & Yahner, J. (2011). Employment After Prison: A Longitudinal Study of Former Prisoners. *Justice Quarterly*, 28(5), 698–718.

Recibido el 16 de marzo de 2015
Revisado el 11 de agosto de 2015
Aceptado el 12 de noviembre de 2015

EL IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DECALIDAD EDUCATIVA PCI A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

The Impact of PCI Education Quality System Implementation Through Teachers' Perspective

MARCOS SARASOLA^{*}, PAOLA DELGADO^{**} Y JAVIER LASIDA^{***}

Resumen. Aquí se presentan los resultados de una investigación sobre el impacto del sistema PCI en tres centros educativos a través del estudio de cuatro dimensiones organizacionales que afectan los aprendizajes: comunicación, clima, enseñanza, y aprendizaje y satisfacción de las personas. Además de encontrarse evidencia para afirmar que los docentes consideran que el sistema de calidad PCI ha contribuido a mejorar a su centro educativo, los análisis estadísticos no revelan que haya diferencias estadísticamente significativas entre ellos asociadas a su tamaño y/o población que atienden, por lo que se ha podido observar versatilidad en el sistema estudiado.

Palabras clave: educación, calidad, centros educativos no universitarios, PCI

Abstract. The results of an investigation on the impact of PCI system in three schools are presented through the study of four organizational dimensions that affect learning: communication, climate, teaching, and learning and personal satisfaction. Besides, there is evidence to say that teachers perceive the PCI system as a contribution to improve his school. Statistical analysis did not reveal that there is statistically significant difference between them related to their size and/or population they serve, and versatility of the system has been noted

Keywords: education, quality, non-university educational centers, PCI

--

^{*} Doctor en Educación por la Universidad de Deusto (País Vasco), Máster en Educación por la Universidad Católica del Uruguay y Profesor de Física por la Instituto de Profesores Artigas (IPA).

^{**} Licenciada en Italiano, docente egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en la especialidad Italiano, Postgraduada en Psicopedagogía Educativa en Universidad Católica del Uruguay (UCU). Actualmente Directora de Liceo de Ciclo Básico de Primera Categoría de Montevideo.

^{***} Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República, Máster en Ciencias Sociales por FLACSO, candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor titular de la Universidad Católica del Uruguay.

Este artículo presenta el resultado de replicar en Uruguay la investigación I+D+i titulada “Impacto de los sistemas de calidad en centros educativos”¹ realizada en España para dos sistemas de calidad: el EFQM (*European Foundation Quality Management*) y el Proyecto de Calidad Integrado (PCI) promovido por *Horréum Fundazioa*.

La mejora es siempre una hipótesis causal que tendrá que ser verificada empíricamente (Valverde, 2014). Definir objetivos, acciones e indicadores de evaluación para proyectos de mejora, son elementos indispensables para establecer un sistema de seguimiento. El resultado de la información del seguimiento es indispensable para evaluar el éxito de su desarrollo y sus logros. La evaluación supone una valoración de resultados que son consecuencia de la mejora proyectada, es decir, busca cuáles son los cambios que se han operado.

Según Shadikur Khandker et al. (2010), el mayor desafío del seguimiento de la implementación de una innovación es identificar los objetivos y las acciones para alcanzarlos. Por ejemplo, se podría pensar en mejorar el clima de aprendizaje en el aula o la implicación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Asimismo, será necesario definir buenos indicadores que permitan cuidar el progreso de la innovación hacia la consecución de los objetivos previstos, es decir, establecer objetivos y cuantificar el grado en que se han de verificar los indicadores en determinado tiempo.

El sistema de monitoreo, además de hacer un seguimiento del progreso hacia la consecución de los objetivos, ha de servir para recoger información útil a la gestión de los proyectos. Este sistema es tal que ayuda a una mejor gestión así como una mejor rendición de cuentas (responsabilidad) sobre la ejecución de los proyectos.

En tal sentido, es común que un sistema de monitoreo esté vinculado al seguimiento de los resultados. Por ejemplo Jody Zall Kusek y Ray Rist (2004) destacan diez pasos, entre los que sobresalen el conocimiento del proyecto, de cuáles son las claves de la implementación y de cuáles son los instrumentos más adecuados para medir el impacto. Asimismo, es importante manejar la variable “tiempo” con acierto, es decir, los momentos a lo largo del proceso en que puede ser relevante tener información. Si en un momento, antes de la finalización de la implementación de una mejora, se obtiene información a partir de los indicadores que demuestran un importante grado de desviación, esto

¹Dirigido por Aurelio Villa IP del Equipo Innova de la Universidad de Deusto con Ref. EDU2009 – 14773–C02–02

ayudaría a quienes tienen la responsabilidad de llevar adelante la innovación, la mejora a tomar decisiones que ayuden a aumentar la probabilidad de éxito.

EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO

La evaluación operacional busca saber si la implementación de un programa se ha desarrollado según lo previsto. Concretamente, se trata de una evaluación retrospectiva efectuada a partir de los objetivos iniciales del proyecto, sus indicadores y metas. Para ello, suele entrevistarse a los “beneficiarios” del programa, tanto como a quienes cabe la responsabilidad de la implementación. Se intenta comparar lo que fue planificado con lo que realmente se ha hecho buscando las brechas entre lo uno y lo otro, así como también los aprendizajes para tener en cuenta en futuros proyectos. Por esto, es muy importante poder efectuar medidas adecuadas, lo que supone ciertas dificultades en función de la complejidad del impacto que se desea estudiar. Por otra parte, la evaluación del impacto trata de entender los cambios originados a raíz de una intervención determinada. Concretamente, se intenta revelar si es posible identificar el efecto de una implementación y en qué grado la medida de ese efecto se puede atribuir a ella o bien, a otras razones.

Estos dos tipos de evaluación son complementarios: ninguno puede sustituir al otro. En tanto que la evaluación operacional suele integrarse a la implementación de un proyecto, la evaluación del impacto no es algo imperativo en todos y cada uno de los proyectos. Normalmente es un estudio que implica recursos que harían inviable un proyecto en sí mismo.

EL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El impacto de los Sistemas de Gestión de la Calidad en los centros educativos, se entiende como los efectos observados que se han producido a partir de su implantación, directa o indirectamente, y que han afectado significativamente el trabajo o “modo de hacer” de la institución educativa y sus resultados. En términos generales, se pueden considerar dos tipos de impacto.

En primer lugar, el impacto interno, es entendido como todo aquel efecto observado en el centro educativo que esté relacionado directamente con los objetivos del sistema de gestión de la calidad que haya sido implantado o sea consecuencia directa de las actuaciones de éste. Por ejemplo, la sistematización duradera y sostenible de los

procesos de análisis de los lineamientos estratégicos del centro educativo; el cambio o el mantenimiento de una cultura de la mejora continua de la calidad en el centro educativo; el mejoramiento del clima de trabajo y de aula, etc.

En segundo lugar, el impacto externo es entendido como los efectos permanentes que trascienden los límites de la organización educativa y que son consecuencia indirecta de las actuaciones delineadas en el modelo de calidad. Ejemplos de impactos externos son: el mejoramiento de los niveles de satisfacción de los padres con el trabajo del centro educativo; la mejora de los rendimientos en pruebas estandarizadas y el aumento de los índices de continuidad de estudios superiores de los alumnos del centro; el aumento del prestigio de un centro educativo, etc.

El impacto es por definición *ex post*, por ende se evalúa en torno a resultados, a menos que los procesos de mejora se definan como resultados teniéndose una línea de base para poder comparar la situación inicial de los centros con la situación “final” (que sería ficticia para posibilitar el análisis).

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE MEDICIÓN DE IMPACTO

La implementación de sistemas de gestión de calidad en diferentes centros educativos impacta de un modo diferente. Medir el impacto de estas experiencias implica, en general, realizar una evaluación de determinados aspectos que aproximan una valoración de dicho programa, para tomar decisiones sobre su ejecución. ¿Se obtuvieron los resultados esperados? ¿Es necesario hacer cambios en el programa? ¿Hay que seguir implantándolo o no? ¿Cómo se mide el impacto? A continuación se recogen diversas experiencias de medición del impacto de la implementación de sistemas de gestión de la calidad.

Sin pretensión de exhaustividad, en torno a la Gestión de la Calidad Total (Total Quality Management - TQM) se destacan las investigaciones sobre la extensión de la aplicación del sistema de gestión de la calidad total (Ngware, Wamukuru & Odebero, 2006), un estudio sobre las prácticas de Gestión de la Calidad Total en Turquía (Töremen, Karakus y Yasan, 2009), un análisis de fases del proceso de aseguramiento de la calidad (Ng, 2008) y la autoevaluación basada en el sistema de gestión de la calidad total (Svensson & Klefsjö, 2006). Entre los diversos estudios sobre la norma ISO, sobresale el que investiga la relación entre la aplicación del sistema de gestión ISO 9000 y los resultados de los centros educativos (Bae, 2007). Por último la investigación de los factores contextuales que influyen de manera positiva o negativa en la mejora efectiva de

los centros educativos en los Países Bajos, en el programa Mejora Efectiva del Centro Educativo en Países Bajos (Sun & de Jong, 2007).

El Proyecto de Calidad Integrado

El Proyecto de Calidad Integrado (PCI) es un sistema de autoevaluación y mejora educativa, creado por la Horrëum Fundazioa de Bilbao y con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto. Tiene por objetivo facilitar el cambio desde una cultura burocrático-formal a una cultura transformacional centrada en el crecimiento profesional y humano de las personas que lo constituyen (Sarasola, 2007).

En el PCI se parte de que el concepto de calidad no es ni unívoco ni estable. A lo largo de la historia ha ido evolucionando adoptando significados muy dispares. Por este motivo, en vez de partir de una definición dada de calidad, se lleva a cabo un proceso para que cada centro consensue su propio concepto de calidad.

A pesar de la no definición *a priori* del concepto de calidad, en el PCI se manejan ciertos principios básicos de la calidad que son los siguientes:

1. **PRINCIPIO DE ORIENTACIÓN AL ALUMNADO DE TODA ACTIVIDAD EDUCATIVA.** Todos los cambios, innovaciones, mejoras, etc., que se proyecten o implanten en los centros educativos tienen, como fin último, el mayor y mejor aprendizaje de los estudiantes.
2. **PRINCIPIO DE SATISFACCIÓN DE LAS PERSONAS.** La satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa es resultado y, a la vez, condición para la mejora del centro educativo.
3. **PRINCIPIO DE IMPLICACIÓN.** La sostenibilidad en el tiempo de los procesos de cambio o mejora, es indispensable contar con altos niveles de implicación por parte de los agentes afectados.
4. **PRINCIPIO DE NEGOCIACIÓN Y CONSENSO.** La resolución de conflictos y la toma de decisiones se basa en estos dos mecanismos.
5. **PRINCIPIO DE LIDERAZGO COMPARTIDO.** Comprometido con la mejora de la escuela. Los procesos de cambio deben sustentarse en un liderazgo transformacional que sirva de impulso, motivación y coordinación para la mejora.
6. **PRINCIPIO DE EVALUACIÓN.** La evaluación se entiende como el principal motor para la mejora del centro educativo, por lo que se aplica en distintos momentos del

proceso de implantación del sistema teniendo éstas caracteres tanto formativos (como orientación para la toma de decisiones) como sumativos (certificación).

7. PRINCIPIO DE EFICACIA Y RESULTADOS. A través de la evaluación de la eficacia y los resultados se puede objetivar el avance y los logros del centro educativo.

La estructura del PCI se diferencia de otros modelos de calidad que se basan en un conjunto de criterios aplicados con éxito en la cultura empresarial, en que se estructura en ámbitos y estándares de calidad (Villa et al., 2003) contextualizados al centro educativo en indicadores. En concreto, el sistema considera siete ámbitos que definen la “vida del centro educativo”:

1. PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES. En este ámbito, se hace referencia a la cultura formal del centro educativo. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de la Razón de Ser (Misión), la Visión, los Valores Institucionales y el compromiso con la Calidad. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el Proyecto Educativo del Centro, el Plan Operativo Anual y el Plan Estratégico (Muñoz y Sarasúa, 2006).

2. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS. Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida del centro educativo que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el Conjunto de los Docentes, los Equipos Docentes y el Equipo Directivo (García & Aguirregabiria, 2006). Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos.

3. RELACIÓN Y CONVIVENCIA. Aquí se hace referencia a la regulación de las relaciones y la convivencia a través de un Proyecto de Convivencia y a la existencia de un clima institucional y un clima de aula favorables para la consecución de los fines del centro educativo.

4. ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO. Este ámbito se refiere al acompañamiento de los estudiantes, el Plan de Acompañamiento Grupal y Personal y a la orientación académico-profesional. El Plan de Acompañamiento Grupal y Personal, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de distintas modalidades, ya sea con los estudiantes, con las familias o con los diferentes profesionales del centro educativo. Asimismo, existe un Servicio de Orientación que, en coordinación con otras estructuras y personas, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.

5. **CURRÍCULUM.** Este ámbito trata sobre el desarrollo del Proyecto Curricular, las actividades complementarias obligatorias y el desarrollo profesional docente, como factores que propician resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes y la satisfacción de todos los implicados.
6. **FAMILIA Y ENTORNO.** En este ámbito, se hace referencia a las relaciones (o nivel de implicación) que establece el centro educativo con las familias y con el entorno circundante (Martínez Pampliega & Galíndez Nafarrete, 2003).
7. **SERVICIOS Y RECURSOS.** Aquí se hace referencia a los servicios que ofrece el centro educativo incluyendo las actividades opcionales y la definición de los perfiles profesionales que habrán de regir los procesos de selección de personal. Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del Plan financiero-Económico del centro educativo y del Plan Económico Anual.

Cada uno de estos ámbitos posee una serie estándares de calidad, que se concretan en el contexto del centro educativo a través de indicadores, con los cuales se puede establecer juicios y/o valoraciones sobre el grado de calidad logrado por el centro educativo. Por otra parte, el sistema PCI considera tres ejes transversales que recorren los siete ámbitos antes mencionados, entre los que se destaca el eje de la cultura (Sarasola, 2003) medida a partir de sus elementos: colaboración, visión compartida, planificación compartida, colegialidad, profesores eficaces, apoyo mutuo, liderazgo, y reconocimiento y valoración. Un segundo eje es el de los procesos, entre los que se desatacan: la evaluación y atención a las necesidades, la identificación de procesos clave, la gestión de procesos y planificación estratégica, el seguimiento de planes y la evaluación sistemática. Por último, el eje de los resultados en el alumnado, el profesorado y la institución: los resultados en el alumnado relacionados con la adquisición de las competencias establecidas y la satisfacción de expectativas; los resultados en el profesorado en tanto calidad profesional y satisfacción laboral y personal, y los resultados institucionales entendidos como la efectividad de su trabajo y la satisfacción de las personas que integran la comunidad educativa.

DIMENSIONES DEL ESTUDIO

El estudio analiza el impacto de la aplicación del PCI en cuatro dimensiones de la vida de los centros. A continuación se hará una breve fundamentación de la relevancia de estas dimensiones en la calidad educativa.

Comunicación

Los centros educativos, como organizaciones, generan procesos de comunicación internos y con el exterior, especialmente con las familias. Los procesos internos de comunicación están fuertemente condicionados por el liderazgo. En el marco de una investigación promovida por *Mid-continent Research for Education and Learning* (<http://www.mcrel.org>) sobre los efectos del liderazgo en los aprendizajes del alumnado, Robert Waters, Timothy Marzano y Brian McNulty (2003) trabajaron sobre una muestra de setenta investigaciones que implicaban a dos mil ochocientos noventa y cuatro centros educativos, un millón cien mil estudiantes y catorce mil docentes. La investigación dio como resultado veintiún responsabilidades de liderazgo asociadas con el aprendizaje del alumnado. Entre las siete primeras se encuentra la comunicación (r media 0,23; intervalo confianza 95%: 0,10 a 0,35) a partir del análisis de diez estudios realizados en un total de doscientos cuarenta y cinco centros educativos. El concepto de liderazgo-comunicación fue sintetizado como el líder que establece fuertes canales de comunicación con el profesorado y con el alumnado.

Los procesos internos de comunicación también inciden en el desarrollo de innovación docente. La investigación ha mostrado la importancia de las políticas de comunicación para la construcción de una cultura de la innovación docente como así también de su inhibición (Hernández Gómez, 2015).

Un centro de calidad también cuida la comunicación con las familias. Sin embargo, suele ocurrir que se confunde comunicación con información, agravado por un carácter unidireccional de la misma. La comunicación, cuando es multidireccional y vinculada con aspectos significativos de la vida escolar como la resolución de conflictos (Palomares Ruiz, 2015) se configura en un aliado del trabajo docente.

Clima organizacional

El clima organizacional se ha mostrado como un factor de relevancia en la calidad educativa, tal y como muestran diversos estudios como, por ejemplo, el hecho por Tabaré

Fernández que verifica la fuerza de los lazos de solidaridad y empatía entre el profesorado (Fernández, 2004) o el de OREALC/UNESCO LLECE, que identifica factores asociados al aprendizaje —en 16 países de la región y el estado mexicano de Nueva León— y en el que se observó que el clima escolar es la variable más importante para explicar el logro de los estudiantes (Valdés et al., 2008: 157).

El estilo de liderazgo ha sido identificado como una de las variables de especial preeminencia en la definición del clima organizacional. La dirección, como constructora privilegiada de clima institucional donde se apoya el equipo docente es un hecho ampliamente corroborado en diversas investigaciones (CEPPE, 2009; Ediger, 2009; Leithwood, Aitkez y Jantzi, 2006).

La posición decisiva de los directores en la construcción de la relaciones en el centro coincide con el informe TALIS 2013. En éste se destaca la necesidad de contar con su apoyo, ya sea con espacios físicos que favorecen el intercambio informal o tiempo fuera del recinto escolar o disminuir el trabajo administrativo para dedicarlos a desarrollar los vínculos con estudiantes y colegas.

Enseñanza-aprendizaje

Un sistema de calidad educativa, necesariamente ha de poner su foco en los aprendizajes y en los procesos para que ocurran: buenos, suficientes y oportunos. En este sentido, se ha ido transitando de una atención exacerbada de la enseñanza protagonizada por el docente, a un cuidado por los aprendizajes y por el papel del estudiante como actor fundamental y responsable del proceso, es decir, un currículo cuyo marco de referencia deja de estar basado en las disciplinas para referirse al desarrollo de competencias en los estudiantes (Sandoval Martínez, García Avalos, Velázquez López y Sepúlveda Palacios, 2015).

El diseño de espacios de aprendizaje colaborativo de los estudiantes (De Miguel Díaz et al., 2006; Poblete Ruiz y García Olalla, 2004), el aprendizaje basado en proyectos (Budihastuti, 2015) como el uso de tecnologías que faciliten los aprendizajes y su evaluación (Swig, 2015), son rasgos distintivos de un currículo innovador.

Satisfacción

Desde hace ya un tiempo, diversos estudios muestran significatividad estadística entre la percepción de los docentes acerca de las facilidades u obstáculos que tienen para desarrollar su tarea y su intención de permanecer o marcharse (Loeb, Darling-Hammond y Luczak, 2005; Buckley, Schneider y Shang, 2004), estudios que sirven como información a tener en consideración. Esto ocurre independientemente de las características demográficas del alumnado (Ladd, 2010).

El segundo efecto decisivo que tienen las percepciones de las condiciones laborales de los docentes reside en la razón de ser de los centros: los aprendizajes del alumnado. Si bien no hay muchos estudios a gran escala, se dispone de suficiente evidencia (Ladd 2010; Johnson, Kraft y Papay, 2011).

El estudio de Helen Ladd (2010) muestra que las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje predicen los aprendizajes en matemática y, en menor grado, en lectura. El otro estudio, el de Susanne Moore Johnson, Matthew Kraft y John Papay (2011) muestra el impacto de las condiciones favorables de trabajo en los aprendizajes. Finalmente, el Proyecto MET estudia las relaciones entre condiciones y aprendizajes y un análisis preliminar y reciente de la información confirma relaciones estadísticamente significativas (Ferguson & Hirsch, 2013).

METODOLOGÍA

Este estudio *ex post facto* de carácter exploratorio acerca del impacto provocado por el PCI se llevó a cabo en tres centros educativos de la ciudad de Montevideo. Dos de ellos se ubican dentro de un nivel socioeconómico bajo y el otro dentro de un nivel socioeconómico medio. Los tres se ubican geográficamente en barrios diferentes.

Se aplicó un cuestionario a aquellos docentes que, a la fecha de completarlo, presentaban como mínimo tres años de trabajo dentro del Centro y, a su vez, habían trabajado con el PCI. El cuestionario es una adaptación del utilizado para valorar el impacto del sistema de gestión de calidad en centros educativos realizado por el Equipo de Investigación del Proyecto I+D+i dirigido por Aurelio Villa sobre “Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos” con Ref. EDU2009-14773-C02-02.

Para ello, un equipo de investigación del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay elaboró una primera adaptación al contexto uruguayo. Posteriormente se consultó a seis expertos que valoraron cada una de las variables según

su pertinencia (en sí misma como variable de impacto de calidad y su pertenencia a la dimensión), así como también su redacción. Este proceso dio como resultado los insumos para una nueva versión del instrumento. Cabe agregar que no hubo modificaciones sustanciales, más que de expresiones o palabras que podrían no interpretarse cabalmente por parte de los docentes participantes.

El cuestionario original contiene ciento veintiocho preguntas repartidas en seis dimensiones: Comunicación; Sistema de Gestión (subdividida en Cultura de Planificación y Políticas de Apoyo y Reconocimiento); Clima; Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Satisfacción y Relaciones, y se responde anónimamente. La escala utilizada va del 1 al 5 siendo 1 el equivalente a Nada, Ninguno/a o Nunca; 2, Muy poco o A veces; 3, Poco o Varias veces; 4, Bastante o Casi siempre, y 5 Mucho o Siempre. Al 0 se lo toma como No contesta. En este estudio se analizan cuatro de las seis dimensiones, mediante 64 ítems: Comunicación (14), Clima (24), Proceso Enseñanza-Aprendizaje (23) y Satisfacción (3).

RESULTADOS

De la aplicación y procesamiento de los datos obtenidos, se presentan a continuación los análisis de las medias obtenidas para cada variable, así como las medias por dimensión y centro.

Comunicación

SISTEMA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. En esta dimensión se considera la modificación o generación de un sistema de comunicación vertical (de directivos al profesorado y clientes externos, tales como familias, alumnos, proveedores y otras instituciones externas, tales como administración y centros de educación de etapas anteriores y posteriores. Asimismo, se considera la modificación o generación de un sistema de comunicación horizontal (entre profesores de las mismas o diferentes etapas, cursos y áreas; entre personal de administración de igual o diferentes estamentos).

Como puede observarse en la TABLA 1, en los tres centros se obtuvieron valores bastante similares y que en la escala de 1 a 5 muestra una relación positiva de los cambios que ha generado la implantación del PCI en los centros. El centro A es el de mayor tamaño y recibe estudiantes de sectores de ingresos medio altos. Los centros B y C son pequeños, de alcance barrial y ubicados en zonas de bajos ingresos.

TABLA 1. DIMENSIÓN COMUNICACIÓN – PROMEDIOS POR ÍTEM Y CENTRO

Ítem	CENTROS		
	A	B	C
1. Aumento de uso de TICs (e-mail, Intranet, página web del centro, etc.)	4,00	3,00	3,28
2. Aumento del uso del buzón de sugerencias.	2,20	1,83	2,18
3. Mejora de la sistematización de la comunicación vertical en el centro.	4,00	3,87	3,32
4. Mejora de la sistematización de la comunicación horizontal en el centro.	3,66	3,37	3,18
5. Mejora de la sistematización de la evaluación de los diferentes sistemas de comunicación.	3,75	4,00	3,11
6. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación del equipo directivo hacia los profesores.	4,50	4,50	3,79
7. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación de los coordinadores de área, ciclo o etapa hacia los profesores.	3,28	3,75	3,58
8. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación del departamento de orientación hacia los profesores.	3,25	3,85	2,93
9. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación del centro hacia las familias.	4,00	4,50	3,49
10. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación entre el profesorado.	3,62	3,50	3,14
11. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación de los profesores hacia el equipo directivo.	3,50	4,00	3,00
12. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación de los profesores hacia los coordinadores de área, ciclo o etapa.	3,25	3,40	3,51
13. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación de los profesores hacia el departamento de orientación.	3,25	3,50	2,88
14. Mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación de las familias hacia el centro.	3,50	4,50	3,09
Promedio de la dimensión por centro	3,55	3,68	3,18

Sin embargo, surge con claridad una diferencia en el segundo ítem, que se ha coloreado en gris. Es evidente que el buzón de sugerencias no ha sido un artefacto que haya sido un resultado de la aplicación del sistema. Ha de reconocerse que no es una herramienta muy extendida en los centros educativos y que no se ha operado un cambio importante en su utilización.

Por otra parte, valores importantes son los asignados a la mejora de la eficacia del uso de las vías de comunicación del equipo directivo hacia los profesores y del uso de las vías de comunicación del centro hacia las familias.

Clima

Esta segunda dimensión fue analizada mediante una escala como se muestra en la TABLA 2. En términos generales, puede observarse un comportamiento similar al presentado en la dimensión anterior. Los valores siguen siendo por encima del 3 en la mayoría de las variables. En el centro A, que es el que atiende un mayor número de estudiantes, la media de la dimensión es 3,85 y ninguna de las variables tiene un valor

menor a 3,17. No así es el caso de los otros dos centros más pequeños, en los que se han detectado un menor impacto desde la perspectiva del profesorado. En cualquier caso, podría llamar la atención que, en un centro con muchos docentes, el clima haya mejorado más que en los más pequeños donde, debido a la proximidad de las personas y el trabajo en común, podría verse facilitado.

TABLA 2 - DIMENSIÓN CLIMA – PROMEDIOS POR ÍTEM Y CENTRO

Ítem	CENTROS		
	A	B	C
56. Promoción de la difusión del documento que recoge las normas de convivencia entre el personal del centro.	3,86	2,88	3,27
57. Implicación del personal del centro en la elaboración del documento que recoge las normas de convivencia entre el personal del centro.	3,75	2,50	3,20
58. Aplicación de forma sistemática el documento que recoge las normas de convivencia entre el personal del centro.	3,29	2,38	2,82
59. Promover la existencia de un buen clima, a nivel profesional, entre el Equipo Directivo y el profesorado.	4,33	4,00	3,28
60. Promover una relación, en general, positiva entre los profesores.	4,50	3,50	3,32
61. Promover un Equipo Directivo preocupado de favorecer un clima positivo en el centro.	4,50	4,13	3,41
62. Promover una relación cordial entre las familias y el centro.	4,50	4,38	3,42
63. Promover que el profesorado controle de forma adecuada la disciplina de las aulas.	4,13	4,00	3,56
64. Promover una relación y trato correcto entre profesores y alumnos.	4,25	4,00	3,64
65. Promover la evaluación sistemática del clima del centro.	3,50	3,75	3,23
66. Las medidas que se toman con los alumnos problemáticos son más eficaces.	3,67	4,00	2,89
67. Las medidas que se toman con los profesores problemáticos son más eficaces.	3,17	3,25	2,64
68. Los profesores se forman en habilidades para la resolución de conflictos.	3,63	2,50	2,88
69. El centro lleva a cabo un plan de resolución de conflictos cuando existe algún problema.	3,43	3,25	3,07
70. Han mejorado las habilidades de resolución de conflictos del profesorado.	3,17	2,88	2,88
71. El Equipo Directivo se muestra eficaz a la hora de resolver conflictos en el centro.	3,71	4,13	3,36
72. Mejora de la cooperación entre los profesores en la realización y preparación de eventos (Semana de la ciencia, Fiestas patrias, fechas festivas del centro, etc.)	4,14	4,38	3,37
73. Mejora en la disposición del profesorado a la hora de trabajar, actualizar el Proyecto Educativo, las programaciones de aula, etc.	3,88	3,50	3,41
74. Mejora del interés de los profesores por la participación en proyectos de innovación en el centro.	3,88	3,38	3,27
75. Mejora del interés de los profesores por aprender nuevas tecnologías de enseñanza, formación en TICs, etc.	4,13	3,63	3,38
76. Mejora del intercambio de experiencias docentes entre profesores del mismo centro y otros centros.	3,40	2,88	2,96
77. Mejora del centro en la evaluación de la participación y colaboración de los profesores en los eventos del centro.	3,71	3,63	2,93
78. Mejora de la implicación de las familias en el centro.	3,88	4,50	3,19
79. Mejora de la implicación de las familias en los talleres de formación para padres y madres.	3,88	4,25	3,12
Promedio de la dimensión por centro	3,85	3,53	3,19

La enseñanza y aprendizaje es el proceso más importante del centro educativo. En esta dimensión, se hace referencia a aquellos aspectos directamente controlables por el centro educativo y principalmente por el profesorado, que contribuyen decisivamente a la formación de los estudiantes.

METODOLOGÍA. Aquí se busca dar cuenta de las diferentes metodologías aplicadas por el profesorado para contribuir a un mejor aprendizaje en sus estudiantes.

ENFOQUE. Se hace referencia aquí a los diversos modos en los que el profesorado aborda la clase.

EVALUACIÓN. Este elemento tiene una importancia decisiva. Los métodos de evaluación y los propios contenidos a evaluar pueden ser variados, pero se debe tener siempre en cuenta que el objetivo es el mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

TIEMPO DEDICADO. Aquí, se busca analizar la utilización de los tiempos en las aulas, tanto aquellos momentos de exposición de parte del profesor como los momentos de trabajo en grupo de los estudiantes, etc.

ADECUACIÓN AL RITMO DE LOS ESTUDIANTES. Aquí se busca evaluar no sólo los logros de los estudiantes como un todo sino que también los logros individuales de acuerdo a las capacidades y limitantes de éstos. Se debe analizar aquí la consideración de las necesidades educativas especiales tanto para los alumnos con talentos sobresalientes, como para aquellos con dificultades específicas.

TUTORÍA. Aquí se pretende dar cuenta de las acciones tutoriales en términos de su relevancia para la educación integral e individualizada dando trascendencia a los contenidos y a la instrucción misma.

SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO. Muy relacionada con la anterior, este elemento hace referencia también a los procesos personalizados de enseñanza-aprendizaje, teniéndose en cuenta aquellos aspectos de monitoreo permanente en términos de los logros y las necesidades particulares de los alumnos.

En general la opinión es positiva, como se ve en la TABLA 3. Se puede apreciar que en la contemplación de los valores y actitudes de los estudiantes, en las calificaciones finales y en la realización de una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos, se ha notado mayor aplicación del PCI con

resultados positivos. Donde menos se apreció la incidencia positiva del PCI es en el análisis de los resultados obtenidos en pruebas externas (si bien no es parejo, dado que en el centro B sí fue bastante positivo) y en la organización de grupos flexibles en las asignaturas instrumentales en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos.

TABLA 3. DIMENSIÓN ENSEÑANZA - APRENDIZAJE - PROMEDIOS POR ÍTEM Y CENTRO

Ítem	CENTROS		
	A	B	C
81. Se realizan planes de actuación a partir de las sesiones de evaluación del alumnado.	4,00	4,00	3,15
82. Se analizan los resultados obtenidos en pruebas externas.	3,75	4,50	2,23
83. Se aplican medidas para el alumnado con rendimiento inferior al exigido en el centro.	4,00	4,38	3,41
84. Se tiene en consideración, de forma sistematizada, las actitudes y valores de los estudiantes para la participación y realización de actividades (salidas extraescolares, intercambio de estudiantes, cargos de responsabilidad, etc.)	4,00	4,29	3,53
85. En las calificaciones finales se contemplan los valores y actitudes de los estudiantes.	4,00	4,75	3,95
86. El centro lleva a cabo una política de implicación de las familias que busca el compromiso de las mismas con el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos.	4,57	4,50	3,61
87. Existe un procedimiento de información sistematizado para dar a conocer a las familias la evolución continua del rendimiento de sus hijos.	4,13	4,25	3,91
88. Se evalúa sistemáticamente la participación e implicación de las familias en el centro para potenciar su implicación.	4,13	4,50	3,33
89. Se evalúa sistemáticamente la metodología utilizada por los profesores/as.	3,75	3,75	3,10
90. El profesorado tiene definida una metodología común por áreas y ciclos educativos.	3,57	3,50	3,42
91. Los profesores estudian la metodología docente más adecuada para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	3,43	3,50	3,60
92. Se organizan grupos flexibles en las asignaturas instrumentales en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos.	3,50	3,38	3,16
93. El profesorado ha aumentado la motivación del alumnado gracias a las metodologías empleadas.	3,75	3,63	3,16
94. Se elaboran planes de refuerzo y adaptación curricular fundamentándose en la evaluación.	4,20	3,86	3,44
95. Se realiza una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos.	4,75	4,86	5,20
96. Sistemáticamente el centro elabora informes de evaluación de los alumnos al finalizar cada una de las etapas (primaria; secundaria; etc.)	4,33	4,75	3,82
97. Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje.	4,50	4,86	3,76
98. Los criterios de evaluación están claramente especificados para el conocimiento de las audiencias implicadas (padres; alumnos; etc.)	4,29	4,38	3,60
99. Los alumnos pueden acceder y revisar todas las actividades que han sido objeto de evaluación de su conocimiento.	3,71	4,13	3,88
101. Realización de una evaluación periódica de los sistemas de evaluación aplicados por el profesorado.	3,86	4,25	3,40
102. Los métodos de evaluación se modifican, si es necesario, a partir de su evaluación.	4,14	4,13	3,86
103. Las actividades tutoriales van dirigidas a la formación integral y a la atención individualizada de los alumnos.	3,67	4,50	3,70
104. Evaluación sistemática de las acciones tutoriales realizadas en el centro.	3,00	3,75	3,33
Promedio de la dimensión por centro	3,96	4,19	3,55

También se puede observar que, en la mayoría de los ítems, los resultados de los centros A y B son bastante similares y se diferencian levemente con el centro C. Se observa también que tanto las familias como los integrantes de la comunidad educativa se encuentran muy involucrados con los aprendizajes de los alumnos revisando y evaluando constantemente las prácticas y los resultados académicos.

A diferencia de las otras dos dimensiones, no ha habido valores por debajo del 3, siendo en este caso la dimensión con mejor valoración. Esta característica es relevante por cuanto si un sistema logra impactar en lo nuclear del centro como son los procesos de enseñanza y aprendizaje y es la opinión de los propios docentes, hace pensar en las bondades y conveniencia de su aplicación.

Satisfacción

Con esta dimensión se pretende analizar el grado de cumplimiento de las expectativas de los diferentes usuarios del centro (profesores, personal de administración y servicios, alumnos, familias, proveedores, etc.). Se centrará la atención en los siguientes elementos: la mejora continua en los resultados de las evaluaciones del grado de satisfacción de los diferentes usuarios con los servicios prestados (proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso de orientación y tutoría, atención de la dirección y profesorado, etc.); por otro lado, se analizará la fidelización de los usuarios, por ejemplo, el incremento del número de familias que llevan a sus hijos al centro por referencias de clientes.

Como se puede apreciar en la TABLA 4, los valores son altos en el centro B, intermedios en el centro A y llamativamente bajos en el centro C. Este caso se destaca ya que, si bien hubo valores menores a 3 en algunos ítems, en el global de la dimensión la media siempre fue superior.

TABLA 4. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN - PROMEDIOS POR ÍTEM Y CENTRO

Ítem	CENTROS		
	A	B	C
107. Aumento en el grado de satisfacción en el profesorado.	3,80	3,75	2,60
108. Aumento en el grado de satisfacción en el alumnado	3,66	4,50	2,95
109. Aumento en el grado de satisfacción en las familias.	3,66	4,50	3,12
Promedio de la dimensión por centro	3,71	4,25	2,89

Se intentó confirmar, mediante un análisis factorial, si las variables se agrupaban según las dimensiones iniciales o bien era necesario reordenarlas y, en caso de ser necesario, desechar algunas de ellas. Para conocer la pertinencia de este análisis se comparó la magnitud de los coeficientes de correlación con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial a través de la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). En este caso se obtuvo un valor de 0,237, razón por la que se descartó el procedimiento considerando que es recomendable hacerlo así para valores menores de 0,5. Sin embargo la prueba de esfericidad de Barlett niega la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, en cuyo caso existen correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial sería pertinente. Frente a esta evidencia se exploró si, aún en el caso en que no se verificaran las dos condiciones, con una de ellas válida (Sig. ,000) se podría llegar a una reducción de factores. Así que se efectuó la extracción mediante el análisis de componentes principales (Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser). El resultado fue que las variables de clima, y de enseñanza y aprendizaje tendían a agruparse en una sola dimensión. Este resultado no resulta sorprendente sino confirmatorio del impacto que tiene el clima en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, para los fines perseguidos, se optó por no hacer la reducción. Se asumió que la fiabilidad de las escalas, cuyo valor puede verse en la TABLA 5, unida a los resultados de tratamientos similares sobre el mismo instrumentos en investigaciones precedentes (Carballo Santaolalla, Congosto Luna y Fernández Cruz, 2013; Fernández Cruz, Carballo Santaolalla y Congosto Luna, 2013; Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz, 2013; Rodríguez Mantilla, Fontana Abad y Fernández Díaz, 2013; Villa, Troncoso y Díez, 2015) permitían seguir adelante con los análisis dando por adecuado al instrumento.

TABLA 5. ALFA DE CRONBACH PARA CADA ESCALA

Comunicación	Clima	Enseñanza-aprendizaje	Satisfacción
0,837	0,931	0,921	0,923

A los efectos de analizar si había diferencias estadísticamente significativas entre los centros, se utilizó la prueba de Scheffé para hacer comparaciones múltiples entre las medias de los centros. En la TABLA 6 se han dispuesto las cuatro dimensiones y se han marcado en cada una de ellas, si había diferencias estadísticamente significativas o no entre los tres centros al nivel 0,05.

TABLA 6. COMPARACIONES MÚLTIPLES / SCHEFFÉ

Variable dependiente	(I) centro	(J) centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Comunicación	A	B	,6673	,28478	,072	-,0478	1,3825
		C	-,4488	,28478	,296	-1,1639	,2664
	B	A	-,6673	,28478	,072	-1,3825	,0478
		C	-1,1161*	,37171	,015	-2,0495	-,1826
	C	A	,4488	,28478	,296	-,2664	1,1639
		B	1,1161*	,37171	,015	,1826	2,0495
Clima	A	B	-,5883	,31677	,187	-1,3838	,2072
		C	-,4894	,31677	,310	-1,2848	,3061
	B	A	,5883	,31677	,187	-,2072	1,3838
		C	,0990	,41347	,972	-,9394	1,1373
	C	A	,4894	,31677	,310	-,3061	1,2848
		B	-,0990	,41347	,972	-1,1373	,9394
Enseñanza-aprendizaje	A	B	-,2455	,29043	,701	-,9748	,4838
		C	-,8977*	,29043	,012	-1,6270	-,1684
	B	A	,2455	,29043	,701	-,4838	,9748
		C	-,6522	,37908	,236	-1,6041	,2998
	C	A	,8977*	,29043	,012	,1684	1,6270
		B	,6522	,37908	,236	-,2998	1,6041
Satisfacción	A	B	-,0670	,45419	,989	-1,2076	1,0735
		C	-1,6920*	,45419	,002	-2,8326	-,5515
	B	A	,0670	,45419	,989	-1,0735	1,2076
		C	-1,6250*	,59283	,029	-3,1137	-,1363
	C	A	1,6920*	,45419	,002	,5515	2,8326
		B	1,6250*	,59283	,029	,1363	3,1137

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Como ya se había podido tener algún indicio al revisar los estadísticos descriptivos, las diferencias entre los centros no son relevantes, excepto en el caso de la dimensión Satisfacción, donde claramente el centro C se diferencia de los otros dos centros.

Tabla 7 - Medias por centro y por dimensión

Centro	Comunicación	Clima	Enseñanza-aprendizaje	Satisfacción
A	3,55	3,85	3,96	3,71
B	3,68	3,53	4,19	4,25
C	3,18	3,19	3,55	2,89
medias	3,47	3,52	3,90	3,61

Es de destacar que donde mayor impacto se detecta es en la dimensión “Enseñanza-aprendizaje”. Esto se interpreta como muy positivo ya que quienes fueron consultados son justamente las personas más involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la dimensión “Comunicación” hay diferencias solo entre el centro B y el centro C. En la dimensión “Clima” no se han encontrado diferencias entre ninguno de los tres. En “Enseñanza-aprendizaje” las diferencias se ubican entre el A y el C.

Donde mayores diferencias se encuentran es en la dimensión “Satisfacción” que, como puede observarse, el centro C se diferencia de los dos restantes.

A pesar de estas diferencias puntuales, no se pueden observar vinculaciones entre el tamaño o el sector socio económico de la población que atienden, lo que podría leerse como una ventaja del sistema, ya que estaría logrando un impacto bastante similar a pesar de sus diferentes características.

CONCLUSIONES

La primera conclusión es que los docentes creen que el sistema de calidad PCI ha contribuido a mejorar a su centro educativo. Eso es especialmente destacable en la dimensión “Enseñanza-aprendizaje”, que es la que atañe más directamente al propósito principal de los centros educativos y, específicamente, se define como el eje del PCI. Globalmente la valoración del aporte es positiva, si bien en los tres centros se observaron aspectos donde no se percibieron impactos del sistema de calidad. Especialmente en uno de los centros se registraron valoraciones críticas respecto al impacto en la satisfacción.

Los sistemas de evaluación y mejora dirigidos a centros educativos son parte de la última generación de sistemas de calidad de la gestión, que se diferencia de las anteriores por ser diseñados específicamente para un cierto tipo de organización, en este caso para las educativas (simultáneamente hoy se dispone de herramientas desarrolladas también especialmente para una amplia diversidad de otros sectores). Importa por lo tanto evaluar la eficacia de estas nuevas herramientas. Las instituciones educativas son organizaciones con rutinas y cultura robustas (con algunos componentes que favorecen y otros que perjudican el cumplimiento de sus objetivos) y con una fuerza inercial que se hace difícil modificar. Por lo tanto, es relevante identificar instrumentos que muestren eficacia para cambiar las dinámicas inerciales, allí donde sea necesario, donde se lo proponga el propio centro.

Además de la eficacia, el estudio permite observar la versatilidad del sistema estudiado. Justamente, la segunda conclusión es que el PCI mostró una eficacia similar en tres centros seleccionados por sus características diferentes. Uno de ellos, de mayor tamaño, recibe estudiantes de sectores de ingresos medio altos y dispone de mayores recursos para su funcionamiento. En tanto los otros dos son centros pequeños, de alcance barrial y ubicados en zonas de bajos ingresos que cuentan con menos recursos para sus presupuestos. Si bien globalmente las percepciones del primer centro son algo

mejores, las diferencias son poco significativas y, en todo caso, más que plantear dudas sobre su adecuación a las características de unos y otros centros, abre la pregunta sobre las condiciones y apoyos que se requieren para aplicarlo en ambos tipos de organizaciones. Los datos permiten plantear la hipótesis de que el primer centro contó con más recursos, lo que incidió en la percepción de los resultados, sin alcanzar a inviabilizar la utilización del sistema por disponer de menos recursos. En contraste, existe evidencia que la generación anterior de sistemas de calidad de la gestión, genéricos para distintos tipos de organizaciones, muestra dificultades importantes con centros más reducidos y con menores recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bae, S. H. (2007). The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools. *Quality assurance in Education*, 15(3), 251-270.
- Buckley, J., Schneider, M. y Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *National Clearinghouse for Educational Facilities*, 24 (pp. 2005-2132). Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Budihastuti, E. (2015). *Short Story Text in Project-Based Learning Model on 7th Graders*. *American Journal of Educational Research*, 3(2), 109-115.
- Carballo Santaolalla, R., Congosto Luna, E., & Fernández Cruz, F. J. (2013). "Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo". Trabajo presentado en *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/III Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre de 2013.
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación* 7(3), 19 - 33.
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E. y Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

- Ediger, M. (2009). The Principal in the Teaching and Learning Process. *Education*, 129(4).
- Fernández, Tabaré (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68.
- Fernández Cruz, F. J., Carballo Santaolalla, R. y Congosto Luna, E. (2013). Evaluación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos. Trabajo presentado en *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre de 2013.
- García, O. A. y Aguirregabiria, J. (eds.). (2006). *El Proyecto de Dirección*. Bilbao: Fundación Horreum.
- Hernández Gómez, E. (2015). Factores determinantes en la comunicación de los procesos de innovación docente: aplicación en los centros de Enseñanza Secundaria Públicos de la Región de Murcia. Proyecto de investigación. Disponible en <http://hdl.handle.net/10201/42686> [Accedido en diciembre de 2015]
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. y Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record* 114(10), 1-39
- Khandker, S. R., Koolwal, G. B., y Samad, H. A. (2010). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. World Bank Publications.
- Kusek, J. Z. Y Rist, R. C. (2004). *Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system: a handbook for development practitioners*, 289 CIUDAD: World Bank Publications.
- Ladd, H. (2010). Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Policy-Relevant Outcomes? *Education Evaluation and Policy Analysis*. Disponible en <http://epa.sagepub.com/content/33/2/235.abstract> [Accedido en diciembre de 2015].
- Leithwood, K., Aitken, R. Y Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter: Leading With Evidence* (3 ed.). California: Corwin.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L. Y Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Martínez Pampliega, A. y Galíndez Nafarrete, E. (eds.). (2003). *Familia y entorno. Implicación de la familia en la organización escolar*. Bilbao: Fundación Horreum.

- Muñoz, M. y Sarasúa, A. (eds.). (2006). *Planteamientos institucionales*. Bilbao: Fundación Horreum Fundazioa - Mensajero.
- Ng, P. T. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system. *Quality assurance in Education*, 16(2), 112-125.
- Ngware, M. W., Wamukuru, D. K., y Odebero, S. O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice. *Quality assurance in Education*, 14(4), 339-362.
- Palomares Ruiz, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* 25, 11-25.
- Poblete Ruiz, M. y García Olalla, A. (2004). Análisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario: propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. Trabajo presentado a *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*.
- Rodríguez Mantilla, J. M. Y Fernández Díaz, M. J. (2013). Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los Sistemas de Gestión Calidad en centros educativos. Trabajo presentado en *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional//II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013.
- Rodríguez Mantilla, J. M., Fontana Abad, M. y Fernández Díaz, M. J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de los centros educativos. Trabajo presentado en *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional//II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013.
- Sandoval Martinez, M., García Avalos, M., Velázquez López, G. d. C. y Sepúlveda Palacios, G. E. (2015). Curricular Reform: Changing from Disciplined-Based to Competency-Based Framework. *International Journal of Education*, 7(1), 143-153.
- Sarasola, M. (2007). Estándares de la calidad pedagógica en el marco del Proyecto de Calidad Integrado. *Cuadernos del CLAEH*, 29(93).
- Sarasola, M. R. (ed.). (2003). *Hacia una cultura de la calidad*. Bilbao: Mensajero.

- Sun, H., y de Jong, R. (2007). Effective school improvement in The Netherlands. *International journal of educational management*, 21(6), 504-516.
- Svensson, M. y Klefsjö, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector: Experiences from a Swedish upper secondary school project. *Quality assurance in Education*, 14(4), 299-323.
- Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. *Notas de Política PREAL*. Disponible en <file:///C:/Users/Seven/Downloads/PREAL+TICs+y+formaci%C3%B3n+docente+formaci%C3%B3n+inicial+y+desarrollo+profesional+docente.pdf>
- Töremen, F., Karakus, M. y Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality assurance in Education*, 17(1), 30-44.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R. y Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: OREALC/UNESCO*.
- Valverde, G. (2014). *Educational quality: global politics, comparative inquiry, and opportunities to learn*. Trabajo presentado en 2014 Midwestern CIES Regional Conference, Indiana University, Bloomington, IN.
- Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., Gorriño, M. y Pereda, V. (eds.). (2003). *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao: Fundación Horreum-Mensajero.
- Villa, A., Troncoso, P. y Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.199921>
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED481972> [Accedido en diciembre de 2015]

Recibido el 31 de marzo de 2015
 Revisado el 25 de setiembre de 2015
 Aceptado el 25 de noviembre de 2015

DISONANCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN ACTUAL Y EL DESARROLLO HUMANO: UNA DISCUSIÓN CLAVE

(Dis)encounters between education and human development: a key discussion

LUIS HERRERA VÁSQUEZ* Y VERÓNICA GÓMEZ URRUTIA**

Resumen. El presente artículo revisa los fundamentos del concepto de desarrollo humano y las disonancias que posee el sistema educacional chileno con tales bases orientadoras. Asimismo profundiza en la discusión para generar algunas claves propositivas hacia el cambio. Se expone la relevancia de transitar hacia un sistema educativo que no sólo esté centrado en el saber sino que, desde el autoconocimiento y el respeto por el ser humano, logre generar las oportunidades para que los estudiantes exploren sus talentos y puedan, con el tiempo, decidir sobre sus propios proyectos de vida. Para ello, no sólo se requieren reformas desde lo administrativo y financiero sino también alcanzar coherencias trascendentales entre las declaraciones, la práctica educativa y el contexto real a escala humana.

Palabras clave: desarrollo humano, educación chilena, proyectos de vida, segregación, orientaciones educativas

Abstract. This article reviews the basics of the concept of human development and dissonances that owns the Chilean educational system with such guiding bases. It also discusses deeply this concept to generate some purposeful key towards change. It is also relevant to analyze an educational system that is oriented towards self-knowledge taking into account the respect for the human being as well as the opportunities for students to explore their talents and, eventually, decide on their own life projects. For all this, it is required not only administrative and financial reforms but also the achievement of transcendental coherence between statements, educational practice and real human-scale context.

* Profesor en la Universidad Autónoma de Chile. Licenciado en educación, Magister en Docencia Universitaria y diplomado en Lingüística Aplicada. Es fundador y gestor de la Escuela Comunitaria Kandan en Talca. Ha publicado libros de literatura y lingüística, además de participar y publicar investigaciones en revistas indizadas sobre identidad lingüística, educación, idiosincrasia y lenguaje.

** Profesora en la Universidad Autónoma de Chile. Licenciada en Comunicación Social, Magíster en Ciencia Política y Doctora en Filosofía (Estudios de género). En su labor científica ha participado en innumerables proyectos incluyendo dos proyectos Fondecyt de investigación y publicaciones en las áreas de política y género, ética cívica, divorcio, familia y educación.
Universidad Autónoma de Chile

Keywords: human development, Chilean education, life projects, segregation, educational guidance

--

La Encuesta Bicentenario realizada por la Universidad Católica-Adimark en 2014 mostró que los/as chilenos/as son muy críticos frente a la calidad de la educación en el país: en el caso de la educación primaria, un 49% declaró considerarla “regular” y un 18%, mala o muy mala (solo un 33% la considera buena o muy buena); frente a la educación secundaria, un 56% declaró considerarla “regular” y un 21%, mala o muy mala (sólo un 26% la considera buena o muy buena). La educación superior fue un poco mejor evaluada: en la formación universitaria, 48% la calificó como buena o muy buena, 41% regular y sólo 9% mala o muy mala,¹ mientras que en los estudios terciarios no universitarios las cifras fueron de 46%, 42% y 10%, respectivamente (UC-Adimark, 2014). Aunque el término calidad pueda ser controvertido, estas percepciones nos dan una medida de la insatisfacción de la población con la oferta educativa actual. En el caso de la enseñanza primaria y secundaria, una fuente regular de críticas han sido los pobres resultados obtenidos por el país en mediciones internacionales de habilidades básicas —como las pruebas PISA o TIMSS— que muestran niveles muy bajos de logro en habilidades básicas como la lecto-escritura y el razonamiento lógico-matemático (Bassi et al, 2012). A ello se suma una fuerte segregación del sistema, que supone que los establecimientos que agrupan a los sectores de mayores ingresos en la población obtienen, sistemáticamente, los mejores resultados en las mediciones estandarizadas (Agencia de Calidad para la Educación, 2013).

Estos resultados son preocupantes no sólo por la reproducción básica de la inequidad social que reflejan, sino también por el vínculo establecido —o tal vez más precisamente, la falta de— entre educación y desarrollo humano. A pesar de las múltiples referencias a una educación para el desarrollo, sostenemos que los resultados del sistema chileno no son consistentes con los planteamientos más recientes sobre la materia. Éstos subrayan la importancia de potenciar los talentos y capacidades personales no sólo en términos cognitivos sino también en términos de “agenciar la vida” (Sen, 2000) —esto es, de la autonomía y el

¹ La educación pre-escolar también fue mejor calificada: 56% la calificó como buena, 34% como regular y 7% como mala o muy mala.

auto-descubrimiento. En esa línea, este artículo examina algunos principios orientadores de la educación que se derivan del paradigma del Desarrollo Humano propuesto originalmente por Amartya Sen y Mahbub ul Haq contrastándolos con el debate actual sobre los rumbos de la educación chilena.

El trabajo está organizado en tres apartados principales: en primer lugar, se delinearán los aspectos básicos del concepto de Desarrollo Humano (DH), particularmente aquellos que son más relevantes para el vínculo entre este concepto y los objetivos de un determinado modelo educativo. En segundo lugar, se analizarán algunos elementos clave para entender lo que hoy se caracteriza como la crisis educacional en Chile, a la luz de los principios delineados en el apartado anterior. Luego, en el tercer apartado, proponemos algunos puntos de encuentro entre ambas áreas, con el objetivo de contribuir propositivamente a la discusión sobre la relación que puede establecerse entre educación y DH y, por esa vía, entre educación y el establecimiento de una sociedad más igualitaria. Nuestras conclusiones son una reflexión sobre los desafíos implicados en este proyecto.

IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DEL CONCEPTO DE DESARROLLO HUMANO

A inicios de los noventa, los economistas Amartya Sen y Mahbub ul Haq plantearon una interrogante a las teorías sobre el desarrollo vigentes hasta ese momento: ¿cuál es la relación entre la idea de desarrollo y el objetivo del bienestar humano? Esto es, cuestionaron la idea — muy en boga entonces— según la cual el desarrollo podía entenderse casi exclusivamente en términos económicos, de manera que la obtención de mayores niveles de riqueza estaba necesariamente asociada a un aumento del bienestar de las personas. El trabajo de Sen y Haq mostró que esta relación no era necesaria ni invariable: la expansión del ingreso puede ampliar las posibilidades de que los individuos mejoren sus vidas de manera sustantiva; sin embargo, esto puede no ser así por varias razones. La primera de ellas es que la generación de riqueza no implica, necesariamente, que esta llegue a todos/as los miembros de una sociedad, para asegurar un piso mínimo de satisfacción de necesidades básicas. Los países latinoamericanos —y por supuesto, Chile entre ellos— conocen bien esta paradoja: décadas de crecimiento

económico no han logrado bajar los índices de desigualdad en nuestras sociedades a niveles que podamos considerar justos.²

Sin embargo, hay un nivel más fundamental en la crítica de Sen y Haq a la relación según la cual desarrollo es igual a riqueza y ésta a mayor bienestar; un nivel que se relaciona con los propósitos que orientan la idea de desarrollo y que, en la teoría de Sen,³ tiene como propósito último aumentar las libertades reales de las cuales las personas disfrutan. En esta línea, la teoría del DH plantea que esto significa que debe procurarse la ampliación de las opciones humanas no solo en el ámbito del ingreso sino en toda una gama que permita que las personas puedan llevar vidas que tengan razones para considerar valiosas (Sen, 2000). Esto supone, por cierto, un nivel básico de bienestar material: no es posible suponer lo anterior sin condiciones materiales de vida razonables. Pero se trata de condiciones necesarias, no suficientes: no es solo el volumen de riqueza el que importa sino su distribución y, de manera aún más relevante, lo que individuos y sociedades pueden hacer con esa riqueza en función de sus opciones valóricas personales, sus talentos y planes de vida.

Para ello, es importante que se permita a las personas gestionar su propio talento, de manera que puedan contribuir a la construcción de un proyecto de vida propio incidiendo también en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad a la que pertenecen. El título original del libro donde se exponen de manera más clara estas ideas, *Desarrollo como Libertad (Development as Freedom)*⁴ no es sólo una disquisición poética: la teoría del DH pone la libertad, conceptualizada como la capacidad de agencia, al centro de su argumento, en una doble vertiente: como medio y como fin. Como medio, “el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen, 2000: 35). Aquí, es importante recordar que Sen no concibe la agencia en la tradición principal-agente (en la cual el principal mandata a un agente) sino como la capacidad humana de concebir e intentar llevar a cabo un plan de vida propio, basado en valores y aspiraciones personales. Y también, como miembro del público y como participante en actividades económicas, sociales y políticas (que van desde participar en el mercado hasta intervenir

²La encuesta de Caracterización Socio-económica Nacional (CASEN) de 2013 muestra que, por ejemplo, el 10% de los hogares más ricos del país concentra casi el 30% del ingreso.

³Nos basaremos principalmente en el trabajo de Amartya Sen, ya que la temprana muerte de Mahbub ul Haq en 1998, a los 64 años, le impidió seguir elaborando la teoría que ayudara a crear.

⁴ Traducido al español como *Desarrollo y libertad*.

directa o indirectamente en actividades individuales o conjuntas en el terreno político o comunitario).

En referencia a la libertad como medio, Sen identifica a cinco libertades instrumentales básicas: las libertades políticas, las económicas, la seguridad protectora, las garantías de transparencia y las oportunidades sociales, dentro de las cuales se incluyen el acceso a la salud y la educación, entre otras prestaciones incluidas en el ámbito social. Dentro del marco del DH, la educación tiene al menos dos funciones clave: por una parte, al fomentar el auto-descubrimiento ético y de los propios talentos, podría proporcionar a las personas valiosas herramientas para esbozar e intentar llevar a cabo un proyecto de vida propio. El concepto de agencia es clave aquí, y se refiere a la posibilidad que tienen los sujetos de actuar en el marco de sus condiciones sociales con el fin de hacer realidad sus planes de vida. En breve, mientras más posibilidades tengan los sujetos de trabajar sus talentos, más probabilidades de incrementar su autonomía y su bienestar subjetivo (Unicef y PNUD, 2014). Por otra, la posibilidad de que todas las personas cultiven sus talentos y habilidades permitiría aumentar su contribución al bienestar de la comunidad, lo que podría ayudar a resolver problemas locales o nacionales relevantes con recursos propios. En este marco, una educación fuertemente segregada implica pérdida de parte importante del talento local y una distribución muy inequitativa de las oportunidades para “agenciar la vida”, como plantea Sen (2000), esto es, trabajar, desde la propia situación social y con recursos personales para lograr metas que se han definido como importantes desde una jerarquía propia de valores.

La preocupación por ampliar el *stock* de talento disponible ya había sido planteada por las teorías del capital humano (Briceño, 2010), que relevaban la importancia de la educación en el desarrollo económico de los países, en el sentido de la inversión en capital humano como uno de los factores determinantes de una mayor productividad. Como el capital físico, el capital humano, entendido como “un stock de conocimientos, capacidades y habilidades que potencian la productividad del ser humano” (Briceño, 2010: 49), puede ser considerado como factor de producción en la medida en que puede ser acumulado. En este enfoque, la educación se convierte en el principal elemento de formación de capital humano, factor fundamental para el aumento de la productividad. En contraste, la teoría del DH enfatiza la capacidad de la educación para fomentar las libertades de las personas en el plano personal (el proyecto de vida), en el aspecto económico (poder participar del mercado de trabajo en una cierta igualdad

de condiciones) y en la capacidad de ser partícipes en la detección, diagnóstico y resolución de problemas en su comunidad (lo cual no excluye, por cierto, los beneficios de una mayor productividad). Así, para el DH, el autodescubrimiento ético y el fortalecimiento de la autonomía son clave en los procesos educativos. Sin embargo, en este contexto, los países de América Latina están “al debe” tanto en el plano de los logros cognitivos como de las competencias vinculadas con el plano socio-emocional. Los resultados de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), que se aplica cada tres años desde 2000, sitúa los niveles de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe en el tercio inferior de las naciones participantes y muy por debajo de la media (Bassi et al, 2012) en habilidades de lecto-escritura, de razonamiento lógico-matemático y científico. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (en Bassi et al., 2012), alrededor de la mitad los jóvenes latinoamericanos (incluidos los chilenos) no alcanzan el nivel básico de competencias cognitivas que les permita desenvolverse de manera efectiva y productiva en la vida (desde el punto de vista de los requerimientos del mercado laboral), comparada con un 19,3% para el caso de los países de la OCDE. Bassi et al concluyen que:

Los resultados obtenidos en la prueba PISA sugieren que los esfuerzos e inversiones destinados a ampliar el acceso a la educación y a retener a los alumnos en las escuelas (especialmente centrados en eliminar o reducir el costo de oportunidad de estudiar) guardan poca relación con los aprendizajes y con lo que se pueda hacer con ellos en el mercado laboral. (2012: 72)

En una línea similar, los datos recolectados a través de la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) conducida a comienzos de 2010 por el **Banco Interamericano de Desarrollo** (en Bassi et al., 2012), en la cual se obtuvo información sobre las capacidades demandadas por los empleadores en casi 1.200 establecimientos en Argentina, Brasil y Chile, indican que hay un creciente interés por habilidades no sólo técnicas sino por aquellas relacionadas con actitudes y comportamientos —las habilidades socioemocionales, tales como la capacidad de trabajar en equipo, de gestionar el propio tiempo y mostrar iniciativa o capacidad de cumplir con las metas de trabajo acordadas. El estudio abordó las condiciones de empleo que enfrentan los jóvenes con estudios secundarios completos, pero que no cuentan con estudios superiores mostrando que las empresas latinoamericanas valoran las habilidades socioemocionales por

encima de las habilidades de conocimiento y las específicas (esto es, aquellas que son propias a un determinado tipo de trabajo) y que además no les resulta fácil encontrarlas en el mercado. El estudio concluye que, dentro de las razones que explicaría las dificultades de los jóvenes para entrar al mercado de trabajo y permanecer en él, estaría “la presencia de un desacople entre las habilidades que poseen y aquellas que las empresas demandan, particularmente las socioemocionales” (Bassi et al., 2012: 172).

¿Qué pasa con otras habilidades que debiera desarrollar la educación en el paradigma del DH, como la capacidad de trazar un proyecto de vida propio? De acuerdo con el estudio realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la UNICEF (Castillo & Contreras, 2014), la habilidad para “tener y desarrollar un proyecto de vida propio” fue calificada como una de las más propiamente escolares según los expertos entrevistados, y una de las más demandadas por los estudiantes. Sin embargo, es de las menos abordadas en la oferta educativa actual, según concluyen los autores a partir del análisis curricular. Los autores concluyen que el sistema educativo otorga poco espacio para la subjetividad, con lo cual no se logra el ejercicio temprano de la autonomía, condición fundamental para que pueda “agenciarse” la vida, al decir de Sen. De manera poco sorprendente, la capacidad de formular proyectos de vida también depende de la posición que se ocupa en la estructura social. El informe del PNUD para Chile de 2012 muestra que, mientras mayor es el nivel socioeconómico de los individuos, mayor es su posibilidad de establecer proyectos y metas personales (PNUD, 2012), lo cual posiblemente refleja —entre otros factores— los diferenciales educativos de la población no en términos cuantitativos (años de escolaridad formal) sino cualitativos.

DISONANCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN CHILENA Y EL DESARROLLO HUMANO

Muy alejado de lo expuesto en el apartado anterior, la educación chilena está viviendo una crisis que surge de profundas divergencias con los fundamentos del DH. De hecho, según las investigaciones de la UNESCO sobre la educación “no se dan oportunidades para: reflexionar sistemáticamente; usar el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre el tema, relacionarlo con el contexto local, discutir en grupos pequeños sobre los diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con la familia y la comunidad” (Chomsky, 1994: 117). Incluso, algunas investigaciones realizadas en Chile han demostrado que los estudiantes

perciben que se les educa para obedecer jerarquías, respetar normas o prepararse para el trabajo, no percibiéndose el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo ni menos contextualizado con su realidad (Herrera, 2014) obviando un alto porcentaje de los compromisos declarados en el curriculum nacional. No obstante, de igual manera es innegable que en toda América Latina se han detectado avances significativos: reducción del analfabetismo, amplia cobertura en educación básica, crecimiento en educación secundaria y superior, aunque irregular (Ottone y Hopenhayn, 2007).

ORIGEN DE LA CRISIS: PÉRDIDA DE STATUS Y LÓGICA DE MERCADO

En Chile, el decaimiento del sistema educativo se viene gestando sobre todo desde el golpe militar de 1973 que, sumado a la crisis financiera de 1981-82, significó una retirada drástica del Estado de las arenas sociales (French-Davis, 2001). Este modelono fue alterado con la llegada de la democracia en 1990. De hecho, si “hasta 1972 el gasto del PIB en educación alcanzaba al 6,6 %, en 2003 solo alcanza al 3,3%” (Cenda en Villaseca, 2007: 3). Esto ha traído como consecuencia un desmantelamiento de la educación pública en favor de una institucionalidad privada. A partir de los ochenta, se instala el sistema de subvenciones por asistencia de los estudiantes “a través del cual deben competir por los alumnos las escuelas públicas administradas por las municipalidades (5,8 mil establecimientos) y las privadas subvencionadas (5,5 mil establecimientos)” (Martner, 2012: 54). Por consiguiente, los profesores han visto afectadas sus condiciones laborales produciéndose una disminución de sus salarios, peores jornadas laborales y un desmedro del status que poseían en la sociedad (Villaseca, 2007). Así, se descentralizó la administración, se cambió la lógica de financiamiento de acuerdo con la demanda, los profesores perdieron en status de funcionario público y la cobertura impulsó un auge de la educación privada, en desmedro de la fiscal (UNESCO, 2004). De tal modo, la necesidad de una educación inclusiva, pasó a seguir las directrices del mercado y la competitividad. En este estado de competencia, amparada por una lógica de subvenciones, no se ponen los acentos (ni los recursos) en el sistema fiscal: en los países de la OCDE el gasto público es altamente superior al privado. En Chile, en cambio, el gasto público representa sólo el 51% del gasto educacional total (Martner, 2012: 54).

Según Manuel Parra (2005), la situación se torna aún más preocupante si nos detenemos en las condiciones laborales y los estados de salud de los profesionales de la educación. Su investigación demuestra que los docentes trabajan demasiadas horas de clase y, además, gran parte del trabajo administrativo es realizado en la casa, fuera del horario laboral, no siendo considerado ni en la carga horaria ni menos en las remuneraciones. Más grave aún, es que no existen descansos adecuados: “casi un 45% de los profesores destina menos de 15 minutos al descanso durante la jornada laboral” (Parra, 2005: 75). Por último, también se destaca que los establecimientos educacionales no cuentan con la implementación pertinente para el descanso y trabajo de los profesores. Esto trae importantes consecuencias para la salud: un estudio de la Universidad de Chile reveló que “un tercio de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales indicó tener deficiente calidad de su salud mental” (Vidal, 2011: 1). De hecho, la segregación —punto relevante que será discutido más adelante— también se refleja en la salud de los docentes. Según un estudio del Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, el 15,3 % de las licencias médicas de profesores municipales fueron por razones de salud mental, un 12,7 % de las licencias médicas de particulares subvencionados y sólo un 5,5% de las licencias de profesores en establecimientos particulares pagados fueron causadas por problemas de índole mental, tales como enfermedades psiquiátricas, stress, agotamiento, depresión, entre otras (Vidal, 2011).

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DEL MODELO: ¿DÓNDE ESTÁ EL PROYECTO DE VIDA?

Ahora bien, si dejamos de lado lo político administrativo, también es importante detenerse en las orientaciones pedagógicas que ha tomado el sistema educacional chileno. Según Roberto Villaseca (2007), hasta el golpe militar la educación en Chile estaba dirigiéndose por rumbos alineados en el desarrollismo social de Paulo Freire, que considera al educando como una persona con conciencia y responsabilidad social, inserta en una historia, un conocimiento científico, leyes de la vida y la naturaleza y, por sobre todo, transformadores de la realidad y su entorno más inmediato. De tal manera, en los últimos gobiernos democráticos anteriores a 1973, la participación política y social, el fortalecimiento de la identidad, la solidaridad, la valoración de las artes y el trabajo comunitario, en parte, comenzaban a orientar el quehacer

ciudadano y los principios rectorales de la educación. Una vez desmantelados estos propósitos —en la antes mencionada intervención militar sobre el sistema educativo—, se vivió un tránsito hacia la mirada más tecnocrática y academicista, que confluyó en una reforma educacional con visión constructivista en los noventa, alineada con preceptos de mercado. Aunque, a decir verdad y dentro del marco competitivo de los establecimientos por tener más matrícula y mejores resultados en las pruebas estandarizadas, los resultados tampoco han demostrado que el modelo pedagógico esté siendo eficiente, ni siquiera dentro del sistema neoliberal que Chile ha asumido.

Sin embargo, este modelo asumido por Chile está lejos de orientarse desde las premisas del DH. Si consideramos que la educación desde esta perspectiva debería asegurar la formación de libertades de las personas para construir su proyecto de vida, libertades en el aspecto económico para participar en el mundo laboral en igualdad de condiciones y libertades para ser un aporte en la comunidad, la declaración y sobre todo la práctica de nuestro modelo educativo no está respondiendo a estos lineamientos y menos ante el obstáculo de enfrentar evaluaciones nacionales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, en ningún caso, evalúan lo descrito por la teoría de DH constituyéndose estas pruebas, entonces, en el mayor foco de preocupación y orientación en las salas de clases.

LA INDEFINICIÓN DE LA “CALIDAD”: ¿CÓMO EVALUAMOS LO QUE HACEMOS Y QUÉ HACEMOS?

Una de las causas de este fracaso se puede encontrar en la concepción de calidad y los mecanismos de evaluación de nuestro sistema educacional. Para Lorena Valdebenito (2011), el concepto de calidad es complejo y más aún inserto en el contexto educativo. Además, ha sido poco profundizado, débilmente consensuado y, en consecuencia, de difícil aplicación. De tal manera, si no está claro el concepto de calidad —insiste Valdebenito— se hace cuesta arriba la idea de comprender las propuestas orientadoras del Estado en materia educativa y, menos todavía, el realizar intervenciones de mejora.

Las instancias de evaluación de la calidad son variadas: desde la PSU hasta la evaluación docente pasando por la prueba INICIA (evaluación de conocimientos de recién egresados) y

otros procedimientos como supervisiones o instancias investigativas desde la academia o departamentos nacionales e internacionales.

Cabe destacar que una de las instancias más controvertidas, por su impacto y representatividad, que posee el Estado para evaluar la calidad de la educación es el SIMCE, instrumento que no permite evaluar gran parte de lo comprometido en el currículum nacional de todos los subsectores. Es decir, la mayoría de las habilidades que debiesen ser desarrolladas en los estudiantes durante su proceso de educación formal no es evaluada por esta prueba, ya que su foco sigue estando en el manejo de contenidos de algunos subsectores y algunas habilidades puntuales. De tal manera que, si los resultados van a determinar el status de un establecimiento y evaluar el desempeño de un profesor, lo más lógico es que se presentase un escenario como el actual: buena parte de las instituciones educativas y de los profesores ponen sus esfuerzos en adiestrar a los educandos en los ítems que serán evaluados en el SIMCE dejando de lado habilidades tan importantes como la comunicación oral, el pensamiento crítico o la producción escrita, sin mencionar el desarrollo de las habilidades socio-emocionales o la dimensión ética de la persona en proceso de educación (Bloque social, 2006).

Después de todo, este instrumento nacional está centrado en un resultado, pero no reporta información relevante sobre el proceso, por tanto, carece de un valor formativo y se transforma, incluso, en una instancia de premio o castigo dependiendo de los productos finales. Por otro lado, se insiste que el SIMCE no es capaz de evaluar lo que el establecimiento hace en instancias tan relevantes como la interacción, socialización, el pensamiento crítico, creativo y reflexivo (Valdebenito, 2011).

Por cierto, el SIMCE ha sido fundamental para mostrar pública y reiteradamente que la segregación y la desigualdad de resultados educativos es una realidad crítica en Chile y en América Latina. Para ejemplificar con datos del SIMCE: “el 74% de los estudiantes de los sectores bajo, medio bajo y medio obtienen entre 202 y 263 puntos promedio, el sector medio alto el 18% de los estudiantes, obtiene entre 268 y 284 puntos promedio y, el sector alto, solo el 7% de los estudiantes, obtiene resultados entre 288 y 306 puntos promedio” (Villaseca, 2007: 5).

Por lo tanto, si bien el currículum tiene algunas aproximaciones a los planteamientos de la UNESCO, cuando establece estos mecanismos de evaluación de la calidad naturalmente que la práctica en los establecimientos educacionales se direcciona a demostrar “su calidad” en los

aspectos que son evaluados en el SIMCE. De tal forma, las funciones relevantes de la educación en el DH, como son el autodescubrimiento ético y los propios talentos para desarrollar un proyecto de vida, quedan fuera de esta evaluación y la calidad en esta área no es objeto de interés.

EL PROBLEMA DE LA SEGREGACIÓN: ACUMULACIÓN DESIGUAL DE RIQUEZA Y POCAS OPORTUNIDADES

De acuerdo a lo anterior, la segregación del sistema educacional ha sido foco de debate durante los últimos años, pues “la libre elección de escuelas en sociedades muy segregadas puede simplemente reproducir el origen familiar o las preferencias de los padres, estropeando las lealtades ampliadas que la escuela debe promover” (Peña, 2007: 35). En este sentido, las familias de mayores ingresos han podido diferenciar a sus hijos permitiendo que accedan a redes privilegiadas y promoviendo un “capital simbólico y asegurarles así un lugar expectante en la escala invisible del prestigio y del poder” (Peña, 2007: 36). De tal modo, entender una escuela democrática, como la pudo concebir Dewey (Chomsky, 2012), en que se asegure la igualdad, la comunicación, la empatía y “enseñarles que sólo el desempeño determina el lugar que deberá ocupar cada uno en la distribución de los recursos sociales” (Peña, 2007: 36), parecen hoy en día muy ajenos a las necesidades instaladas de competitividad y mercado.

Como si este escenario de segregación no fuera ya complejo, el gobierno de Sebastián Piñera (Partido Renovación Nacional, centro-derecha, periodo 2010-2014) gestionó el surgimiento de los liceos de excelencia (establecimientos fiscales que seleccionan por buen rendimiento académico) sumando, además, un sistema “de ‘semáforos’ con información por carta a las familias sobre el rendimiento comparado de las escuelas de sus hijos, [. . .] incentivando la fuga de alumnos desde las escuelas municipales de bajo rendimiento que reciben a alumnos pobres” (Martner, 2012: 53), incrementando la matrícula en sectores particulares subvencionados y subrayando la disminución de financiamiento asociado a la cantidad de estudiantes para el sector público.

Tal como hemos señalado en el primer apartado, este estado de segregación del sistema educativo ha traído una distribución muy inequitativa de las oportunidades para desarrollar un proyecto de vida propio, amenazando el descubrimiento y potenciación de los talentos locales. De tal manera, el crecimiento económico que ha experimentado Chile no ha generado que los

índices de inequidad disminuyan mejorando la distribución, sino que se ha subrayado la acumulación de riquezas de ciertos grupos, no utilizándose estos recursos en función de aspectos valóricos, personales, talentos y proyectos de vida de cada uno de los habitantes del país.

Por cierto que las declaraciones de principios de la educación apuntan, en muchas ocasiones, a indicar que preparan para la vida. Así, cabe preguntarse: ¿prepara la educación chilena para la vida? Si la competencia, por ejemplo, tanto entre establecimientos como entre estudiantes ha sido un foco de énfasis —dada la competitividad de un mundo desarrollado—, para Gonzalo Martner (2012) no es reflejo de la real conducta humana, es impropio en lo ético y, por último, hasta ineficiente desde el punto de vista económico, pues se desaprovecha la cooperación sinérgica de los talentos que poseen las personas: “hay efectivamente algo que va contra lo propio de lo humano cuando esta actividad se entrega al afán de lucro, a los precios, al individualismo posesivo, cuando en realidad se trata de una tarea que trasciende y es previa a todo mercado” (Martner, 2012: 73). Muy por el contrario, la teoría del DH plantea que el énfasis debe ponerse en ampliar las opciones humanas, no sólo en el ingreso sino en un grupo de áreas que nos lleven a considerar nuestras vidas como valiosas, gracias a que se ha construido un proyecto de vida mejorando las condiciones de la sociedad y siempre basado en los valores y las aspiraciones personales.

Otra mirada posible, y tal vez sea la más común que sostiene las prácticas educativas actuales, es que los años de escolaridad preparan para el trabajo. No obstante, existen posiciones que rebaten esta postura: “más allá de referencias generales, parece no existir como marco de las propuestas de reforma educacional, un proyecto de desarrollo productivo e integración económica que permita orientar el quehacer de instituciones y profesionales” (Martinic y Sepúlveda, 2002: 57-58).

Desde esta discusión, cabe destacar lo señalado por Vittorino Andreoli: “El saber siempre es útil, aunque no garantiza necesariamente un trabajo o el éxito. Quizá se haya dado demasiado valor al trabajo y se haya orientado la escuela con referencia a él y a su poder económico” (Andreoli, 2008: 52) coincidiendo, en ese escenario de incertidumbre y penumbra, con Miguel Ángel Santos Guerra (2010), quien subraya las deficiencias del sistema escolar orientado al mundo del trabajo considerando incluso “estúpido” lanzarse tan decididamente hacia objetivos tan difusos. Es decir, la formación debería orientarse en preparar para entender

la realidad, preparar para actuar, preparar para el desarrollo de competencias, preparar para sentir y preparar para ser (Santos Guerra, 2010). Es decir, la educación es mucho más compleja que la socialización y mucho más completa que la instrucción: “La educación se diferencia de la mera socialización (que incorpora a los individuos a la cultura) porque añade a ésta dos dimensiones esenciales: la dimensión crítica [. . .] y la dimensión ética” (Santos Guerra, 2010: 31)

Por otro lado, como se señaló en la primera parte, el mundo del trabajo no está exigiendo el desarrollo de habilidades y capacidades técnicas sino, por sobre todo, de habilidades socio emocionales (trabajar en equipo, gestionar el propio tiempo, iniciativa) lo cual, a juicio del mundo del trabajo, trae como consecuencia una labor más eficiente y grata.

ORIENTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN CHILENA DESDE EL DESARROLLO HUMANO

Al revisar en profundidad distintos factores y aspectos involucrados en la educación chilena, cabe señalar que parte de los problemas radican en las incoherencias fundamentales entre lo declarado y las decisiones prácticas, tanto a nivel gubernamental, como a nivel de docencia y escuela.

Si nos detenemos en la Ley General de Educación de Chile, surge la premisa que lo declarado, específicamente en el artículo 2, define la educación desde perspectivas mucho más integrales que las desarrolladas, finalmente, en las prácticas educativas y mucho más completas que las evaluadas por los sistemas de aseguramiento de la calidad apuntando al aprendizaje permanente, el desarrollo espiritual, ético, afectivo, artístico, entre otros, a través de la transmisión y cultivo de valores, destrezas y saberes; respetando los derechos humanos, las libertades fundamentales en la diversidad y la paz, fortaleciendo la identidad nacional, “capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Ley General de Educación, 2009: 1).

Además, muy emparentado con los lineamientos del derecho humano, el artículo 4 (Ley General de Educación, 2009) es claro en señalar que el Estado debe velar por oportunidades igualitarias, inclusión educativa y evitar todo tipo de desigualdades. Por otro lado, en el artículo 5, se habla que el Estado deba proveer el conocimiento de los derechos propios de la

naturaleza humana, fomentar una cultura de paz y no discriminación, etc., además de ofrecer oportunidades para un desarrollo integral.

De tal manera, se hace necesario generar una coherencia que surja desde estas declaraciones, que tiña el curriculum nacional y que, por cierto, se evalúe luego desde los sistemas de aseguramiento de calidad. En este sentido, emergen preguntas claves: ¿cómo se debe entender la calidad? ¿La calidad de la educación se orienta de acuerdo con estos artículos de la LEGE? ¿Cómo evaluaremos la calidad? Es tiempo de comprender que, mientras se evalúe el sistema de la manera parcial que se hace, la práctica educativa tenderá a orientarse sólo hacia esa parcialización.

De acuerdo con lo anterior, entonces, es relevante subrayar que la educación de calidad es un asunto de derechos humanos (UNESCO/OREALC: 2007), que debe ampliar el desarrollo personal y colectivo “para ejercer una ciudadanía plena” (UNESCO, 2008: 81) tomando en consideración no sólo al estudiante sino al profesor y las condiciones laborales de su profesión. No debe obviarse, por cierto, la importancia que reviste el hecho de que los procesos educativos formales deban asociarse al entorno fomentando la descentralización de ejecución y perspectivas, siempre desde la integración, el diálogo y un espíritu democrático: “los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. Sin embargo, la rigidez de los sistemas educativos de la región hace que haya una fuerte concentración en el aprender a conocer”. (UNESCO/OREALC: 2007; UNESCO, 2008: 81).

ADMINISTRACIÓN RESPONSABLE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Considerando que hay distintas posturas y experiencias a nivel mundial sobre educación estatal y privada con diversos resultados, lo fundamental en este punto radicaría en asegurar que el sistema educativo, particular o fiscal, no fomente una cultura de la segregación sino una de inclusión e integración. En ese sentido, para Fernando Atria (2007) el único camino es excluir todo tipo de selección, pues la tendencia natural es que determinados establecimientos escogen a los estudiantes más privilegiados (generalmente provenientes de los niveles socioeconómicos y culturales más altos) siendo el criterio más común los elevados costos de matrículas y mensualidad. De este modo, existe consenso desde la investigación en que los buenos resultados obtenidos por los establecimientos privados se explica en función de la

selección (Bloque social, 2006) siendo una anomalía fundamental que es amparada por el sistema educativo, pero contradictorio con las declaraciones de principios de la ley general. De tal manera, modificar la naturaleza de la selección, profunda raíz de la segregación, subrayaría que “El progreso hacia la igualdad de oportunidades en la educación es una de las condiciones fundamentales para alcanzar la justicia social y reducir las disparidades sociales en cualquier país” (Educación para todos, 2009: 26).

Por otro lado, se debe poner énfasis en la formación y actuación de los profesionales involucrados en la educación: si se les prepara para impartir conocimientos, es insostenible suponer que sabrá desarrollar actitudes y valores, es decir, si “lo importante es aprender y enseñar las materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social” (Santana en Santos Guerra, 2010: 26), la educación resulta incompleta. Si, por otro lado, el sistema declara que la educación debe potenciar aptitudes y actitudes integrales —tanto desde la ley como desde el curriculum nacional— debe generar instancias de aseguramiento de la calidad que evalúen todos esos ámbitos y no solamente concentrarse en determinados saberes, porque ello indefectiblemente ha terminado por dirigir los esfuerzos de los establecimientos a responder a lo que se les evalúa y, de fondo, a lo que los situará en un ranking de calidad.

OPORTUNIDADES PARA POTENCIAR LOS TALENTOS Y EL AUTODESCUBRIMIENTO ÉTICO: CREACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA

Santos Guerra (2010) es enfático en señalar que la educación debe proveer las oportunidades para que los estudiantes, primero, se preparen para entender la realidad, es decir, facilitar al alumno los criterios e instrumentos para entender la sociedad y el acontecer humano, a través de un pensamiento crítico, que provea la constante capacidad de hacer(se) preguntas. En esa línea, es irrenunciable la tarea de aprender a comprender las causas y consecuencias de todas nuestras acciones, tanto individuales como colectivas y, a decir de las escuelas libres, la educación debe enseñar los límites pero nunca las limitaciones (Escuela Viva Inkiri, 2010). Y, desde Paulo Freire (Herrera, 2014), la educación no debe transmitir un caudal de conocimientos sino herramientas para explorar y transformar profundamente la realidad. La escuela, finalmente, no puede darle la espalda o mantenerse ajena a la realidad, por ejemplo, obviando que en el mundo actual existen innumerables vías para adquirir el conocimiento. Por

consiguiente, el deber de la educación no es proveer tanto la información, sino enseñarles a los estudiantes a encontrarla, seleccionarla y discernir sus intenciones comunicacionales.

En segundo lugar, insiste Santos Guerra, las emociones y sentimientos, tradicionalmente han estado fuera del sistema educativo constituyéndose escuelas intensas en lo cognitivo y débiles en lo afectivo. Por tanto, la escuela debe, también, preparar para sentir, pues es un elemento sustantivo para el desarrollo de las personas sobre todo desde la perspectiva del DHE, incluso, considerando las ya revisadas demandas actuales del mundo laboral. Aquí, por cierto, las neurociencias juegan un rol trascendental: la integración cerebral, que equilibra el cerebro izquierdo (lógico) con el cerebro derecho (emociones) junto a un cerebro superior (racional) y un cerebro de intuición (supervivencia) son una consideración valiosísima dentro del desarrollo del niño y el rol de los padres y los educadores, quienes deberían apuntar —con sus aptitudes y actitudes profesionales— a ayudar que todas estas partes funcionen conjuntamente y no de espaldas entre sí (Siegel y Payne, 2012). Por lo tanto, si la escuela solo se aboca al hemisferio lógico y la corteza racional obviando las partes instintivas y emocionales, no se está formando seres humanos que se desarrollen en su completa complejidad medrando su autoconocimiento, y por tanto su autonomía, la exploración de sus talentos y, en definitiva, su proyecto de vida.

En tercer lugar, preparar para ser: el estudiante debe ser fiel consigo mismo, sus valores y su identidad aceptándose a sí mismo, conociendo las creencias y valores cuando se es auténtico y se adquiere un compromiso social. Desde la teoría de educar empoderando, el profesor Carlos González (2012) insiste en que la clave está en lograr que el estudiante se conecte con su identidad de manera auténtica, más allá de los personajes impuestos y autoimpuestos que pretende interpretar hacia los otros. Es decir, se debe transitar desde la clásica instrucción hacia una concepción íntegra de educación partiendo siempre del objetivo fundamental que es el autoconocimiento de la persona y un aprendizaje sustentado en la exploración y el descubrimiento, más allá de la transmisión del maestro.

En cuarto lugar, la educación debe preparar para actuar. Es decir, más allá de prepararse solo para un trabajo, la escuela debe generar un compromiso por mejorar la sociedad. En una sociedad democrática, subraya Santos Guerra, el saber nos debe llevar a una vida más solidaria. En quinto lugar, por último, se deben desarrollar, por tanto, las competencias, lo cual será profundizado más adelante.

De tal manera, cobra vital importancia la tarea de educar para la ciudadanía sensibilizando el valor por la igualdad y la diferencia y asegurando el fortalecimiento de la empatía y la reciprocidad en dignidad y derechos (Ottone, Hopenhayn, 2007) pues las instituciones, como ya se ha subrayado, no sólo deben proveer conocimientos sino también debe desarrollar competencias sociales, confianza en sí mismo, cultura y forjamiento de las herramientas necesarias para ampliar los horizontes (Educación para todos, 2009), y tomar decisiones, a partir del desarrollo de sus capacidades, sobre sus proyectos de vida comprometiéndose en la construcción de un futuro común feliz para todos (UNESCO, 2008). En la misma sintonía delineada por Alfredo Sfeir-Younis (en UNESCO, 2008:78), quien sostiene que se debe educar para un desarrollo sostenible, entendido como transformaciones humanas y progreso a largo plazo.

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO

Volviendo a Santos Guerra (2010), el autor puntualiza diez exigencias que deben trabajarse en la escuela para desarrollar competencias que preparen a las personas al mundo laboral: pensar y analizar porqué suceden las cosas, expresarse con libertad, intervenir en asuntos de interés general, agruparse por la acción, practicar la valentía cívica, informarse, respetar a los demás valorando la igualdad en derechos y la diversidad, solidarios y sensibles a la injusticia, vivir honradamente, esforzándose por mejorar a la sociedad y saber que la libertad individual tiene límites frente a las de otro.

Por último, retomando lo expuesto anteriormente, la escuela no sólo debe preparar en conocimientos técnicos sino que lo que hoy demanda el mundo laboral está orientado por distintos valores y actitudes: capacidad de decisión, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, liderazgo, etc., cuestiones socioemocionales que son aún más valoradas para desempeñarse de manera eficiente en la profesión (Bassi et al., 2012). En este sentido, si la educación formal provee la capacidad de fortalecer el autoconocimiento, la exploración de los talentos, la creatividad y la autonomía que conlleven a un mejor reconocido –por parte de la persona y la sociedad- proyecto de vida, traerá como consecuencia que el desempeño de la persona, no sólo en el trabajo, sino en la vida misma, sea de mejor calidad y, por qué no, más feliz. He ahí, finalmente, un deber de Estado: “Nunca podrá haber un Estado realmente libre e

iluminado mientras no reconozca al individuo como poder superior independiente del que derivan el que a él le cabe y su autoridad, y, en consecuencia, le dé el tratamiento correspondiente” (Thoreau, 2008: 46).

CONCLUSIONES

En la realidad desigual y segregada de la sociedad chilena, la educación se ha alineado en la reproducción de las mismas condiciones. A partir de la dictadura de Pinochet, la educación sufrió un vuelco que instaló una lógica de mercado que redujo no sólo la importancia social del educador sino también la valoración de la educación pública. Posteriormente, las constantes reformas han fortalecido el modelo y la competencia subrayando sobre todo la inequidad de oportunidades de desarrollo para las personas. De tal modo, el sistema educacional chileno vive una crisis, pues no está formando aptitudes ni actitudes que preparen ni para la vida ni para el mundo del trabajo, en total desarticulación con los lineamientos de la educación según el paradigma de DH planteada por Amartya Sen y Mahbub ul Haq, y promocionado por destacadas instituciones internacionales.

De tal modo, profundizando en nuevas perspectivas educativas, el desarrollo de las neurociencias y, sobre todo, analizando los resultados educativos actuales en nuestro país, se hace necesario y urgente plantear una educación que busque potenciar los talentos personales a través de la gestión de oportunidades, de tal forma que las personas sean capaces de empoderarse en su autoconocimiento y no enfrentarse a limitaciones socioculturales y de desarrollo, que no les provee la libertad de explorar sus aptitudes determinándolos, finalmente, hacia horizontes segregados y estrechos. Para ello, se debe proveer al estudiante de un hábitat pedagógico, que tome las vivencias y experiencias en oportunidades de aprendizaje, que fortalezcan la integración cerebral, el autoconocimiento, la autonomía, las habilidades y valores para convivir en sociedad siendo un aporte a las transformaciones positivas.

En definitiva, la educación debe crear las condiciones para que el estudiante sea educado en el empoderamiento de su propio ser: conectado con su identidad, adquiriendo conocimientos con sentido, creativo e íntegro, de tal modo que pueda decidir su proyecto de vida asociado a su realización personal, clave, finalmente, en la sensación de bienestar subjetivo y de felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreoli, V.(2008). *Carta a un profesor*. Barcelona: Integral.
- Agencia de calidad para la educación (2013).*Presentación para prensa. Resultados SIMCE*. Santiago. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/presentacion-prensa-resultados-simce>[Accedido en noviembre de 2015].
- Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago de Chile: Flandes Indiano.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012) *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Briceño Mosquera, A. (2010) La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes de CENES*, 30(51), 45-59. Disponible en: <file:///C:/Users/Seven/Downloads/Dialnet-LaEducacionYSuEfectoEnLaFormacionDeCapitalHumanoYE-3724527.pdf> [Accedido en noviembre de 2015].
- Bloque Social (2006). *La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas*. Santiago, Chile: Autor, 2006.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Buenos Aires, Argentina: Espasa Calpe de Bolsillo Austral.
- Chomsky, N. (1994) *Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias*. España: Ariel SA, 1994.
- Educación para todos (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Escuela Viva Inkiri (2010). *Educación consciente, Escuela viva Inkiri*. Piracanga, Brasil: Editorial Inkiri.
- French-Davis, R. (2001) *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: tres décadas de política económica en Chile*. Santiago: Dolmen.

- González, C.(2012) Educar empoderando: la espiritualidad transcultural y sin jerarquías. Barcelona. Disponible en http://elbienestardelser.com/EDUCAR_EMPODERANDO_LA_ESPIRITUALIDAD_TRANSCULTURAL_Y_SIN%20JERARQUIAS%28Carlos_Gonzalez%29.pdf[Accedido en noviembre de 2015]
- Herrera, L. (2014). Reflexión sobre los propósitos de la sociedad y educación actual. *Foro educacional*, 23,85-100.
- Ley 20.370. (2009) Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>[Accedido en noviembre de 2015].
- Martinic, S. y Sepúlveda, L. (2002) La enseñanza secundaria ¿Prepara para el trabajo? *Revista chilena de antropología*, 16, 55-72.
- Martner, G. (2012) La crisis de la educación chilena. *Políticas públicas*, 5(1),51-82.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007)Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento educativo*, 40(1), 13-29.
- Parra, M. (2005) Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. *Docencia*, 26, 2005, 72-84
- Peña, C. (2007) Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Revista pensamiento educativo*, 40, 31-40.
- Santos Guerra, M. (2010) Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Siegel, D. y Payne, T. (2012) El cerebro del niño: doce estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Barcelona: Alba.
- Thoreau, H.(2008). *Del deber de la desobediencia civil*. Medellín: Editorial π.
- UC-Adimark. (2014)Encuesta Nacional Bicentenario 2014. Santiago. Disponible en <http://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/2014-2/> [Accedido en noviembre de 2015].
- UNESCO: Isch, E., Zambrano, A. y Caraballo, D. (2008)*Educación para el desarrollo sostenible en la región andina. Algunas experiencias significativas en Ecuador y Venezuela*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

UNESCO. *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago: MINEDUC, 2004.

UNICEF y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2014). *El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno*. Disponible en <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf> [Accedido en diciembre de 2014].

Valdebenito, L. (2011) La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-25.

Vidal, C. (2011) *Profesores municipales con precaria salud mental*. Publicación CIDE Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Villaseca, R. (2007). Sentido de la educación en Chile. Santiago. Disponible en <http://centrodelafamilia.uc.cl/201203262226/documentos-nacionales/el-sentido-de-la-educacion-en-chile.html> [Accedido en noviembre de 2015]

Recibido el 2 de mayo de 2015
Revisado el 10 de noviembre de 2015
Aceptado el 18 de noviembre de 2015

UTILIZAÇÃO DE PERIÓDICOS COMO REFERENCIAL TEÓRICO NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (2010-2014)

*The Use of Journals as Theoretical Background in Dissertations and Theses about
Teacher Continuous Training (2010-2014)*

SANDRA HELENA SCHIAVON*, ELZA FAGUNDES DA SILVA** Y JOANITA
DO ROCIO ARTIGAS***

RESUMO. A finalidade do presente artigo é avaliar a utilização de periódicos nas pesquisas sobre formação continuada de professores em dissertações e teses *on-line* disponíveis no Portal CAPES no período de 2010-2014. Trata-se de pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa. O material de análise e referência foi constituído pelas dissertações e teses dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil, no período de 2010 a 2014, disponíveis no portal de domínio público – Biblioteca Digital, da CAPES e selecionadas pelos descritores “Formação de Professor” e “Formação continuada do professor”. Os resultados mostram que apenas 12,1% das pesquisas sobre formação do professor utilizam os periódicos como referencial teórico. Conclui-se que a utilização de periódicos no campo da pesquisa acadêmica ainda é incipiente e muitos pesquisadores ainda utilizam periódicos sem nível de impacto ou não indexados. Uma das limitações do estudo foi a utilização de apenas uma base de dados para a coleta das dissertações e teses que continham os descritores selecionados. É de extrema importância divulgar, entre os pesquisadores, que a utilização de periódicos como referencial bibliográfico pode fornecer estudos mais recentes dos temas a serem investigados.

Palavras-chave: formação de professor, periódicos científicos, classificação qualis, teses, pesquisa.

ABSTRACT. The purpose of this article is to evaluate the use of journals in research on continuing education of teachers in online dissertations and theses available in CAPES Portal for the period 2010 - 2014. This is an exploratory research with a quantitative approach. The analysis material and

* Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenadora Técnica do Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

** Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Ensino e Aprendizagem pela UNICLAR - SP, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

*** Graduada em Letras Português pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Especialista em Informática – uma mudança na escola pela Faculdade Católica de Santa Catarina e Especialista em EAD pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Florianópolis. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.





reference was made up of dissertations and theses of Master and Doctorate in Education in Brazil in the period 2010 to 2014, available in the public domain portal - Digital Library, CAPES and selected the descriptor "Teacher Training". The results show that only 12.1% of the research on teacher training using the journals as a theoretical framework. We conclude that the use of journals in the academic research field is still in its infancy and many researchers still use periodic high of impact or not indexed. One limitation of the study was the use of only a database for the collection of dissertations and theses containing the selected descriptors. It is extremely important to disclose, among researchers, that the use of periodicals as bibliographic references can provide more recent studies of the issues to be investigated.

Keywords: teacher training, scientific journals, qualis rating, theses, research

--

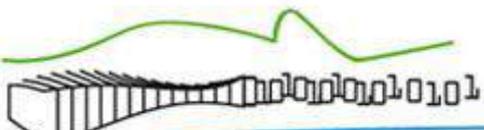
A produção científica, intelectual, acadêmica ou do conhecimento, não é de interesse apenas do pesquisador, mas deve atender às necessidades sociais de determinadas comunidades (Noronha, 2002). Desse modo, as instituições de ensino têm, como um de seus principais objetivos, transmitir os conhecimentos gerados por meio de suas linhas de pesquisa.

A partir daí constitui-se a produção científica, na qual se sustenta a base *on-line* de dissertações e teses desenvolvidas pela pesquisa educacional. Trata-se de um importante referencial teórico e mesmo um indicador de produção acadêmica, disponibilizados para a prática de pesquisa entre estudantes de graduação e de pós-graduação.

As Instituições de ensino buscam disponibilizar sua produção científica para tornar públicas as pesquisas desenvolvidas. No entanto, nem todas as instituições conseguiram ter toda sua produção científica disponível *on-line*, fosse por falta de tecnologia ou pela não permissão dos autores para disponibilizá-las na íntegra. O fato de não existir obrigatoriedade para que os Programas de Mestrado e Doutorado mantivessem uma biblioteca digital para divulgação de sua produção acadêmica, dificultava a divulgação dos resultados das pesquisas e privava a comunidade científica de conhecer o que estava sendo pesquisado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Com o objetivo de tornar públicas as informações bibliográficas das teses e dissertações





defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil, a CAPES instituiu a obrigatoriedade das instituições de disponibilizarem sua produção científica.

Assim, considerando o artigo 20, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 4.631, de 21 de março de 2003, e considerando as manifestações do Conselho Técnico-Científico verificadas no ano de 2005 que indicavam que a produção científica discente é um relevante indicador da qualidade dos programas de mestrado e doutorado, não aferível apenas através da publicação seletiva nos periódicos especializados, em 15 de fevereiro de 2006 a CAPES publicou a Portaria nº 13 que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos no Brasil.

A partir de então, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país passaram a manter arquivos digitais, acessíveis ao público por meio da Internet, para divulgação de dissertações e teses de final de curso. Ainda, os alunos devem entregar sua tese ou dissertação em formato eletrônico para publicação no *site* da CAPES. Com esta medida as Instituições podem disponibilizar a sua produção, trazendo a público os resultados de suas pesquisas, democratizando o acesso ao conhecimento científico.

Os Programas de Mestrado e Doutorado passam por avaliações legais regularmente e entre muitos critérios de avaliação, um deles é o da produção científica, o que exige que os alunos publiquem artigos, capítulos de livros e apresentem trabalhos em eventos, dando maior peso e credibilidade para o programa avaliado. O meio mais tradicional para a divulgação dessa produção são os artigos publicados em periódicos científicos. Dessa forma, para Bégault (2009), os periódicos desempenham diversas funções na comunicação científica, como “divulgação de pesquisas e arquivamento, retenção de propriedade intelectual, controle de qualidade científica, e avaliação de pesquisadores” (92), além de mostrar o estado da arte de uma área específica.

Pesquisadores que publicam em periódicos científicos conseguem mais visibilidade do que aqueles que defendem suas dissertações ou teses e estas ficam restritas aos acervos das bibliotecas das instituições, pois o periódico é o meio mais eficaz de divulgar sua produção e colocar o pesquisador em evidência.

Para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. De acordo com Imbernón (2011) “a docência comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais” (30). Como ela exerce influência sobre outros seres humanos, não pode nem deve ser uma

profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. Portanto, a formação de professores é um requisito essencial para o ensino, pois, conforme preconiza Nóvoa (1992) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores” (9).

Entretanto, sabe-se que a formação inicial por vezes não dá conta de preparar os futuros docentes para o exercício em sala de aula, até mesmo porque os desafios atuais são grandes. Segundo Gatti (2009), “a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas” (92).

Nesse sentido, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que para o professor, pelo fato de ser um profissional que trabalha com pessoas, torna-se imperioso estar em constante processo de formação, na busca de conhecimento por meio de processos que deem suporte à sua prática pedagógica e social. Para tanto, entende-se que a formação continuada deve servir de suporte para a constante formação do professor, deve ser um processo que acompanha o professor por toda sua vida profissional.

Na atualidade, a Formação Continuada de Professores no Brasil tem sido posta como uma questão chave na árdua busca de transformação dos protagonistas em sala de aula, e por essa razão, cada vez mais presente no âmbito das pesquisas educacionais. Esse interesse decorre da necessidade premente de se entender o que pode ser reconhecido como um bom ensino por parte dos professores e também a real necessidade de que a Formação Continuada de Professores, em diferentes instâncias, sejam elas políticas, sociais, acadêmicas vem demonstrando que é imperiosa a qualificação e valorização dos profissionais da educação. As informações circulam e se transformam com uma velocidade alarmante. Da mesma forma, a área da educação está sendo desafiada a refletir sobre como incorporar essas mudanças no processo educativo das gerações a que atende. Isso leva a refletir sobre quais mudanças para os alunos e para a docência esses novos tempos trazem.

Para que o professor possa acompanhar as mudanças resultantes do mundo globalizado, faz-se necessário o investimento em formação continuada e permanente. Nessa ótica, de acordo com José Carlos Libâneo (2004), a formação continuada do professor em programas de pós-graduação pode ser vista como uma forma de



complementação, aprofundamento e até mesmo atualização de conhecimentos, bem como ser uma forma de possibilitar ao profissional a reflexão de sua prática pedagógica, articulando a teoria e a prática. Assim, a formação continuada pode ser vista como uma forma de auxiliar na continuidade do desenvolvimento do docente ao fazer com que ele se torne um professor reflexivo de seu próprio saber.

Por essa razão percebe-se hoje, a preocupação com a formação do professor como pesquisador, isto é, no sentido da formação do profissional reflexivo, que reflete sobre sua ação, firmando-a na atividade de pesquisa. Nesse contexto Selva Garrido Pimenta (2005) destaca que é uma tendência significativa do ensino a prática reflexiva nas pesquisas em educação, com a valorização da produção do saber docente da prática, fazendo da pesquisa um instrumento de formação de professores em que o ensino é o ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Entendemos que a formação do professor pesquisador é um processo contínuo e nesse sentido, consideramos que pode a formação inicial começar este movimento de instigar o docente à pesquisa desde a graduação. Assim, há primeiramente que se destacar que o professor-pesquisador seguindo as palavras de Donald Schon (2000) é aquele que adota uma postura reflexiva fundada no conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Já no entendimento de Paulo Freire (1996), ser professor-pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de atuar que se acrescenta a de ensinar. Pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Ainda, segundo o autor (1996), a prática docente diz respeito ao “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (38-39).

A pesquisa é um importante instrumento para o trabalho docente já que a forma do professor trabalhar (convencional) vem se alterando em razão das mudanças no campo do trabalho, cada vez mais adepta a novas tecnologias, nos novos meios de se obter informações e dos novos conceitos de conhecimentos. Em decorrência há uma alteração de se perceber os saberes pedagógicos e didáticos, a maneira de formação dos profissionais da área, bem como o entendimento de se perceber o processo de aprendizagem, os métodos de ensino e as técnicas, já que, conforme afirma Libâneo (1991) “o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou os estudos dos alunos sob a direção do professor” (222).

Sabemos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor e a abordagem sócio-histórica, é também construída no social. Assim a formação desse profissional, constitui-se de teorias e das práticas que



Existem muitos estudos sobre a interação entre prática e teoria, mas apesar de todas essas pesquisas os resultados não são satisfatórios, pois a ideia de um mundo globalizado traz para a sociedade atual o desafio de se transformar a educação. Nesse sentido é imprescindível que as universidades e demais instituições de ensino repensem a formação inicial dos profissionais da educação havendo a necessidade de uma articulação efetiva entre teoria e a prática para que os futuros professores saiam da graduação, capazes de atuar em sala de aula como agentes de mudança dentro do espaço escolar e da sociedade, haja vista que o professor é o elemento que fundamenta a concretização do acesso ao saber e por ser ele o principal responsável pela mediação desse saber.

A prática de pesquisa é um elemento central para a formação docente, há a necessidade de se institucionalizar essa prática, ou seja, torná-la um processo que incorporado ao trabalho de investigação científica passe a compor a cultura da prática educativa. Nesse sentido há que se disponibilizar e ofertar meios e materiais necessários para que a prática de pesquisa seja construída, há que se destacar o uso de periódicos na construção desse processo de formação do pesquisador.

Neste contexto, é relevante analisar a utilização de artigos de periódicos na elaboração de dissertações e teses na área de formação de professores, pois se é uma exigência que alunos e docentes tenham uma produção científica relevante, nada mais correto do que utilizarem também este meio de divulgação para a fundamentação de suas pesquisas. Quando se pensa na formação de professores, visualiza-se um contexto em que a pesquisa seja algo de total importância. Para Lucíola Santos, as relações entre pesquisa e ensino têm sido muito discutidas nos últimos anos, sobretudo em decorrência do desenvolvimento do campo da pesquisa nas universidades, resultante, em grande parte, da consolidação dos programas de pós-graduação (2008: 11).

Assim, a finalidade do presente artigo é avaliar a utilização de periódicos nas pesquisas sobre formação continuada de professores em dissertações e teses *on-line* disponíveis na Base de Dissertações e Teses do Portal da CAPES no período de 2010-2014. Justifica-se assim, pensar e estudar o papel dos periódicos na fundamentação teórica e na prática pedagógica para a formação continuada de professores e avaliar em que medida o uso dos periódicos pode enriquecer as pesquisas na área da educação.

METODOLOGIA





Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa e o material de análise e referência foi constituído pelas dissertações e teses dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil, no período de 2010 a 2014. Para desenvolver a pesquisa, realizou-se uma busca eletrônica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação no Brasil, disponíveis na Base de Dados de Dissertações e Teses do Portal da CAPES.

O primeiro passo envolveu a definição da questão que orientasse e justificasse a pesquisa e a definição de descritores para efetuar a busca, utilizamos o descritor “Formação de professor” entre aspas para que a pesquisa trouxesse resultados mais precisos. O segundo passo envolveu a localização e seleção dos estudos com o objetivo de mapear quantas pesquisas utilizaram artigos de periódicos para sua fundamentação teórica, quais os periódicos mais utilizados e qual sua classificação Qualis, de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES. Foram incluídos na pesquisa todos os estudos produzidos entre 2010 e 2014 que contivessem o descritor selecionado. Foram excluídos os estudos produzidos fora do período preestabelecido. No passo seguinte, as dissertações e teses selecionadas foram avaliadas em relação à utilização de artigos de periódicos no referencial teórico.

A CAPES (2007), estabelece que Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta.

A pesquisa para a classificação Qualis está disponível no endereço <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> com a possibilidade de fazer a pesquisa pelo número de ISSN, título e classificação/área de avaliação do periódico; este recurso é de grande importância para o pesquisador, pois para publicar seus artigos é possível fazer uma pesquisa prévia de qual título está melhor avaliado, dando peso e credibilidade para a publicação do pesquisador.

Após a análise, obteve-se um panorama acerca da utilização dos artigos de periódicos, foco da presente pesquisa, com a intenção de verificar se esse veículo de informação é relevante para o pesquisador; além disso, levantar quais os periódicos mais utilizados na elaboração do referencial teórico nas dissertações e teses na área de formação de professores no Brasil.





ANÁLISE DOS RESULTADOS

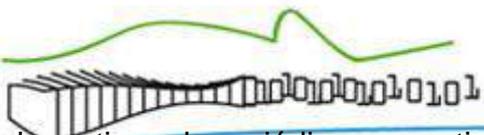
No período estabelecido para a pesquisa no banco de dados da CAPES foram encontradas 12 trabalhos que incluíam os descritores “Formação de professor” e “Formação continuada de professor”, sendo 7 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, sendo que 50% foram publicados em 2012. Não foram encontrados trabalhos contendo o descritor escolhido nos anos de 2010 e 2014. Apenas 1 dissertação não utilizou periódicos no referencial teórico, como apresentado na Tabela 1:

TABELA 1. UTILIZAÇÃO DE PERIÓDICOS COMO REFERENCIAL TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS ENTRE 2010 E 2014

Ano	Tema	Mestrado (M)	Doutorado (D)	Utilizou periódicos	
				S	N
2011	Percursos Formativos na produção de de Conhecimento Escolar sobre solos nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental	M		X	
2011	A EAD nas Políticas de Formação Continuada de Professores		D	X	
2011	A construção dos saberes dos professores do Ensino Fundamental e as contribuições do mapeamento conceitual		D	X	
2011	Saberes Docentes na Interface Biologia/Geociências: Contribuições de uma Professora em Formação Continuada	M		X	
2012	Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar.		D	X	
2012	Foucault e a arte do Cuidado de Si: uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de língua inglesa		D	X	
2012	Políticas de Formação de professores: uma Relação entre Avaliação e Qualidade da Educação.	M		X	
2012	Formação continuada em tecnologias educacionais	M			X
2012	O Papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores	M		X	
2012	Os desafios do Professor Coordenador Pedagógico na Formação Continuada dos Docentes do Ensino fundamental	M		X	
2013	Formação Continuada de Professores: Novos Arranjos institucionais após a descentralização do ensino Fundamental	M		X	
2013	Coordenadores Pedagógicos: Formadores de Professores ou supervisores de ações Politico pedagógicas da escola?		D	X	

Fonte: CAPES, 2015





O Qualis afere a qualidade dos artigos de periódicos, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em oito estratos indicativos da qualidade - A1, o de nível de impacto mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isto não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, não se pretende com esta classificação que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta.

Os estudos avaliados envolveram 635 referências, sendo que 77 citações envolviam a utilização de 41 periódicos (12,1%). Metade dessas citações eram de periódicos Qualis A (50,64%), ou seja, de alto nível de impacto e com utilização de metodologia rigorosa para o Brasil. Os periódicos classificados como Qualis B, de médio nível de impacto, constituíram 24,68% das citações. Os periódicos Qualis C, sem valor de impacto, constituíram 6,49% das citações. Entretanto, um nível significativo de citações (24,68%) foram retiradas de periódicos não indexados e sem classificação Qualis, como pode ser observado na tabela 02.

Tabela 02 – Periódicos utilizados em teses e dissertações sobre a formação de professores, formação continuada de professores e sua classificação Qualis.

Título do periódico	Quantidade de citações	Classificação Qualis
Revista Brasileira de Educação	12	A1
Enseñanza de las Ciencias	1	A1
Revista da ANDE	5	A1
Revista Educação e Realidade	1	A1
Educação e Pesquisa	1	A1
Educação & Sociedade	16	A2
Revista Letras	1	A2
Revista Portuguesa de Educação	1	A2
Educar em Revista	1	A2
Revista Brasileira de História	2	B1
Ciência da Informação on-line	1	B1
Revista Brasileira de Geociências	1	B1
Revista Diálogo Educacional	2	B1
Revista Ideias	2	B2
Revista FAEEBA	2	B2
Educação & Linguagem	1	B2
Revista Brasileira de Ciência do Esporte	1	B2
Revista Crítica de Ciências Sociais	1	B3
Revista de Administração Pública	1	B3
Revista Espaço Acadêmico	1	B4
Integração, Ensino-Pesquisa-Extensão	1	B4
Revista Rio de Janeiro	1	B5
REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG	1	B5





Revista Espaço Acadêmico [online]	1	B5
Modapalavra e periódico	2	C
Revista Ciência e Educação	1	C
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	1	C
Cadernos de Pesquisa	1	C
Revista Nova Escola –Edição Especial	1	Não indexada
Revista Universidade e Sociedade	1	Não indexada
Revista do SINPEEM	1	Não indexada
Revista Comunicação e Educação	1	Não indexada
Revista Nexos	1	Não indexada
Revista de Innovación Educativa APERTURA	1	Não indexada
Momento do Professor: revista de educação continuada	1	Não indexada
Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC	1	Não indexada
Revista Estudos & Pesquisas Educacionais	2	Não indexada
Magazine Littéraire	1	Não indexada
Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	1	Não indexada
Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho	1	Não indexada
Revista PRELAC	1	Não indexada
TOTAL	77	

Fonte: Capes, 2015

A informação científica é o alicerce para o desenvolvimento social, educacional e técnico-científico de um país, pois por meio dela, toma-se conhecimento do que está sendo investigado em diversas áreas do conhecimento. Com a produção científica, as instituições acadêmicas divulgam não só o conhecimento por elas produzido, como as realizações de seus professores-pesquisadores.

No entanto, este conhecimento produzido deve ser confiável e a confiabilidade é um fator muito importante no desenvolvimento de uma pesquisa, sendo necessário que esteja fundamentada em literatura científica e que apresente resultados com credibilidade. Como ressalta Campello (2003), o conhecimento científico difere do popular pela utilização de rigorosa metodologia que é submetida ao julgamento de seus pares, o que lhe confere confiabilidade.

Com esta finalidade, a CAPES instituiu a classificação Qualis para determinar o nível de confiabilidade e a credibilidade das pesquisas realizadas no país. Desse modo, a CAPES disponibiliza a consulta às pesquisas dos programas de pós-graduação produzidas pelas diversas instituições universitárias do país e publicadas em periódicos classificados do nível de impacto, o que pode trazer credibilidade e peso para a sua pesquisa e ao programa de pós-graduação ao qual elas estão vinculadas.

Os pesquisadores devem divulgar o resultado de suas pesquisas utilizando meios que tragam resultados que possam ser aplicados e contribuir para a geração de novo conhecimento, daí a suma importância de registrar estas pesquisas e publicá-las para que toda a comunidade científica saiba o que está sendo investigado e tenha acesso à





Por essas razões, é de extrema importância que os artigos de periódicos sejam utilizados como fonte de pesquisa para a fundamentação teórica de dissertações e teses, pois eles contêm a produção científica de todo o país. Para Béatrice Bégault (2009), o grau de seriedade científica para que o pesquisador seja reconhecido como tal é o que torna o artigo científico a forma principal de comunicação acadêmica. Os resultados alcançados por determinado pesquisador e publicados em periódicos de bom nível de impacto são frequentemente retomados por outros cientistas, teóricos ou aplicados, que dão continuidade ao estudo, fazendo avançar a ciência ou produzindo tecnologias ou produtos neles baseados (Campello, 2003: 25). O pesquisador não deve trilhar um caminho solitário, pois quanto mais ele interage com outros pesquisadores, mais aprende e torna sua pesquisa mais rica. Para Bernadete Gatti (2005) o avanço dos conhecimentos só é possível pela realização das investigações científicas, feitas pelos grupos de referência, pelas trocas, intercomunicação, disseminação de propostas e achados de investigação.

No entanto, embora a CAPES tenha instituído a obrigatoriedade de disponibilização de teses e dissertações produzidas no país em seu banco de dados e as instituições universitárias tenham como exigência a publicação das pesquisas dos alunos da pós-graduação sob a forma de artigo, esta pesquisa mostra que apenas 12,1% dos pesquisadores utilizam os periódicos como referencial teórico de suas investigações.

CONCLUSÃO

O exercício da docência deve encarar o conhecimento como algo inacabado e processual. Além disso, diante do cenário e da demanda educacional brasileira, é praticamente impossível pensar na melhora da qualidade de ensino sem levar em conta a formação dos professores, entre outros fatores. Por isso, a discussão em torno da formação de professores é, atualmente, tema constante no cenário social e acadêmico do país.

Joana Romanowski (2007) considera que, entre os desafios para uma política de formação de professores, insere-se a “formação continuada, desenvolvida durante o exercício profissional, a valorização, o reconhecimento social e a constituição da pesquisa na área” (8). Por isso, a formação do profissional se dá no decorrer da sua carreira e exige um longo período, necessitando do conhecimento que decorre da prática, além do conhecimento especializado, pedagógico e das práticas de pesquisa científica.





O referencial teórico é a base que sustenta qualquer pesquisa científica. Antes de avançar, é necessário conhecer o que já foi desenvolvido por outros pesquisadores. Assim, o estudo da literatura, principalmente dos artigos publicados em periódicos com bom nível de impacto, contribui na definição dos objetivos do trabalho, nas construções teóricas, no planejamento da pesquisa, comparações e validação.

Os resultados deste estudo mostram, no entanto, que nas pesquisas sobre formação de professores, a cultura da inclusão de artigos publicados em periódicos como referencial teórico é ainda incipiente. Sendo esta uma área de grande interesse dos pesquisadores e com grande número de publicações, torna-se necessário conscientizar o pesquisador para a utilização de periódicos como referencial teórico como forma de estar em contato com as produções relevantes mais recentes.

Conclui-se que a utilização de periódicos no campo da pesquisa acadêmica ainda é incipiente e muitos pesquisadores ainda utilizam periódicos sem nível de impacto ou não indexados. Uma das limitações do estudo foi a utilização de apenas uma base de dados para a coleta das dissertações e teses que continham os descritores selecionados. É de extrema importância divulgar, entre os pesquisadores, que a utilização de periódicos como referencial bibliográfico pode fornecer estudos mais recentes dos temas a serem investigados.

REFERENCIAS

Andrade, M. M. (2009). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas.

Bégault, B. (2009). O periódico científico, um papel para a mediação de informação entre pesquisadores: qual seu futuro no ambiente digital? *RECIIS*, 3(3), 2009, 91-96.

BRASIL. Congresso Nacional. Portaria nº 013 de 15 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.

Disponível em

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf

[Acesso em julho de 2012]

Campello, B. S.; Cendón, B. V.; Kremer, J.M. *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2006). *Qualis periódicos*. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis/>

[Acesso em agosto 2014]

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo:





- Gatti, B.A. (2009). A didática na *formação de professores de ciências no Brasil*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90-102.
- Gatti, B.A. (2005). Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 30, dezembro. 2005 .
Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300010&lng=pt&nrm=iso [Acesso set. 2012].
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo; Cortez, 2011.
- Libâneo, J.C. (2004). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J.C. (1991). *Velhos e novos temas*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M.F. (1998). Produção científica: tipologia e autoria de publicações de docentes da PUC-Campinas (1990-1994). *Transformação*, 19(1), 1998, 120-131.
- Noronha, D. P.; Kiyotani, N. M.; Juanes, I. A.S (2002). Produção científica em comunicação dos docentes da ECA/USP. *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador, Bahia, 2002. Disponível em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/index.html [Acesso em marco 2014]
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (2002) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Romanowski, J. P (2007). *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: Ibpex.
- Santos, L.L.C.P. (2008). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa”. André, Marli E.D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 8. ed. Campinas: Papyrus.
- Schön, Donald. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Accepted el 10 de setiembre de 2015.
Revisado el 8 de agosto de 2015.
Accepted el 15 de marzo de 2015.

