

# PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Vol. 10. Número 1, pp.1-179. Montevideo, enero-junio 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1>

## ARTÍCULOS

- The impact of a socio-constructivist approach on prospective primary teachers' attitudes about teaching and learning in general and mathematics in particular* 1-35  
BERNARDITA TORNERO OCHAGAVIA
- “Me duermo, pero igual aprendo”: experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos 36-63  
MARÍA SERRA
- Aprendizaje y enseñanza: creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés 64-90  
TANIA TAGLE OCHOA, CLAUDIO DÍAZ LARENAS, PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ, MARCELA QUINTANA LARA, LUCÍA RAMOS LEIVA, PAULO ETCHEGARAY PEZO
- Programas extraordinarios de atención a la diversidad en Secundaria. Percepciones de los estudiantes de PCPI y formación del profesorado implicado 91-113  
FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ, MAXIMILIANO RITACCO REAL
- Involucramiento académico: una escala 114-136  
GUSTAVO PEÑA, YOLANDA CAÑOTO, LUISA ANGELUCCI
- Mobilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica 137-150  
HAYLEN PERINES
- Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense 151-173  
JORGE GOROSTIAGA, KARINA LASTRA, STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS

## RESEÑAS DE ENCUENTROS

- VI Jornadas de Primera Infancia y Educación Inicial. Educación y cuidados en la primera infancia: viejos debates en nuevos tiempos 174-179  
GABRIELA NÚÑEZ BARBOZA, GABRIELA ETCHEBEHERE, NOELIE FOSTER

# THE IMPACT OF A SOCIO-CONSTRUCTIVIST APPROACH ON PROSPECTIVE PRIMARY TEACHERS' ATTITUDES ABOUT TEACHING AND LEARNING IN GENERAL AND MATHEMATICS IN PARTICULAR

*El impacto de un programa de enfoque socioconstructivista en las actitudes de futuros profesores de primaria sobre el aprendizaje y la enseñanza en general y sobre las matemáticas en particular*

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1357>

BERNARDITA TORNERO OCHAGAVIA

Universidad de los Andes, Santiago, Chile

Correspondencia: Bernardita Tornero Ochagavia,  
Universidad de los Andes, Chile.

Correo electrónico: btornero@uandes.cl

Recibido: 27-05-2016

Revisado: 21-06-2016

Aceptado: 21-06-2016

**Abstract:** Cognitive Acceleration programs have been successful in promoting reasoning skills in school students and in changing the pedagogy of the in-service teachers applying them. The novelty of this study is that it implemented, for the first time, that socio-constructivist approach with prospective teachers. The results suggest that the cognitive acceleration course promoted positive changes in their attitudes about teaching and learning in general and mathematics in particular.

**Keywords:** prospective teachers, mathematics anxiety, cognitive acceleration, attitudinal change

**Resumen:** Los programas de Aceleración Cognitiva (AC) han logrado promover exitosamente el desarrollo de habilidades de razonamiento en estudiantes escolares y, al mismo tiempo, han cambiado las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio que han implementado dichos programas en sus aulas. El aporte de este estudio es que utilizó por primera vez este enfoque socio-constructivista de enseñanza con futuros profesores durante su proceso de formación inicial docente. Los resultados encontrados sugieren que el programa de aceleración cognitiva impulsó cambios positivos en las actitudes de los participantes sobre el aprendizaje y la enseñanza en general y sobre las matemáticas en particular.

**Palabras clave:** futuros profesores, ansiedad sobre las matemáticas, aceleración cognitiva, cambio actitudinal

## INTRODUCTION

Mathematics anxiety and a profound dislike of maths is a common phenomenon among prospective primary teachers (Quinn 1997, Tooke and Lindstrom 1998, Zettle and Raines 2000, Vinson 2001, Sloan, Daane, and Giesen 2002, Uusimaki and Nason 2004, Uusimaki and Kidman 2004, Bursal and Paznokas 2006, Gresham 2008, 2007). Scholars (Levine 1996, Martinez and Martinez 1996, Raymond 1997, Hart 2002, Uusimaki and Nason 2004) have associated it with prospective teachers' previous teaching-learning experiences. Teachers with negative attitudes and beliefs regarding mathematics might transmit similar feelings about the subject to their students (Sovchik 1996, Zettle and Raines 2000, Vinson 2001, Sloan, Daane, and Giesen 2002, Uusimaki and Nason 2004, Gresham 2007). In addition, negative attitudes towards mathematics have been related to poor performance in mathematics (Post 1992, Gresham 2007): this might create a vicious circle that would reinforce such previous, negative attitudes.

Some educators (Tobias and Weissbrod 1980, Furner and Berman 2004, Uusimaki and Nason 2004, Gresham 2007) have related the development of mathematics anxiety in students to traditional teaching techniques that are frequently used in mathematics classrooms. By contrast, a number of non-traditional or infrequent teaching and learning methods have been documented as not only playing a crucial role in diminishing students' negative attitudes and beliefs regarding mathematics, but also in promoting positive feelings and beliefs towards it, such as problem-based learning (Gresham 2007), collaborative group work (Beswick 2006), relating mathematical experiences to the student's real-world environment (Gresham 2008), reflection (Hart 2002), simulations, discoveries and challenges (Seymour 1996, Vinson 2001, Gresham 2007), among others.

For teachers implementing these teaching strategies in order to benefit their students' learning, it is necessary to review their beliefs and conceptions about teaching and learning. Beliefs are the basis of teachers' practice (Hart 2002, Pajares 1992). Consequently, in order to change and affect teachers' practice, it is first necessary to deal with their beliefs.

The problem is that most teachers' beliefs are already formed when they enter teacher preparation programmes, because beliefs are usually developed through previous experience. Therefore, Hart (2002) proposed that, in order to have a real impact on teachers' practices and to develop the necessary constructivist views that new educational trends demand, teacher preparation courses should include teaching and learning experiences that put these principles into practice. Hart (2002) also claims that teacher education should not deal with the content of the discipline separately, and by using traditional teaching methods. Otherwise, prospective teachers will not be able to inform their future practice based on their own experiences as learners; thus, the likelihood of changing their beliefs is dramatically decreased.

### **THE ROLE COGNITIVE ACCELERATION (CA) PROGRAMMES HAVE PLAYED IN PROMOTING POSITIVE CONCEPTIONS AND ATTITUDES ABOUT TEACHING AND LEARNING**

The main purpose of every CA programme is to accelerate students' cognitive development and the acquisition of formal reasoning skills (Shayer and Adhami 2007). In doing so, every CA programme implements a professional development (PD) training that promotes teachers' reflection, not only about their teaching and learning assumptions, but also about how those views shape their teaching models inside the classroom.

Teachers' being aware of their pedagogical conceptions is the first essential step towards the pedagogy required to promote students' thinking (Adey 2005, Adey 2006, Shayer and Adhami 2007). In fact, according to Mcguinness (1999), part of the difficulty in training teachers to teach thinking skills can be explained by the fact that teachers' previous knowledge is often called into question when they are trying to adopt and promote a more constructivist learning environment in their classrooms: this is an indispensable condition for many thinking skills initiatives.

Several studies have explored the impact of Cognitive Acceleration PD programmes on teachers' pedagogy (Adey 2006, Endler and Bond 2008, Hodgen 2011, Hodgen, Johnson, and Adhami 2004, McGregor and Gunter 2001). Even though school variables like the ethos promoted by principals and other authorities are mediators of the effect of the PD programme on teachers, it was possible to observe changes in teachers'

practice even in lessons that were not part of the CA programme. In this sense, teachers started to (i) ask students to discuss and share their reasoning with others; (ii) give students the opportunity to engage in higher thinking processes like prediction; (iii) challenge students' ideas by introducing conflicting or unanticipated information; (iv) ask students to verbalize their own thinking; (v) arrange groups of students with a pedagogical and dialogical intention; (vi) ask more challenging, open-ended and unstructured questions (McGregor and Gunter 2001). It is interesting to note that all these changes are remarkable, especially considering that at the beginning of the course less than 10% of the participating teachers thought that the CA programme would change their teaching yet, at the end, all of the teachers reported changes.

According to McGregor and Gunter (2001), it is possible to think that those changes are not the mere acquisition of teaching strategies but the result of changes in teachers' assumptions and views about the nature of teaching and learning. In this sense, their follow-up study has shown that after participating in the CA professional development programme teachers started to define learning as a process of constructing and verbalizing reasoning processes and concepts rather than memorizing contents.

The case study conducted by Hodgen and Askew (2007) found that the PD programme of the Cognitive Acceleration in Mathematics Education (CAME) approach promoted teachers' attitudinal changes in relation to mathematics. For example Ursula, one of the participating primary teachers, shifted from...a position of silence, or disconnection with mathematics, to a position of author/ity, a belief in her own active role in the construction of mathematical knowledge (Hodgen and Askew 2007: 471).

## **RESEARCH QUESTIONS**

This study explored how prospective primary teachers in Chile responded to an undergraduate course that adapted the professional development programme from the Cognitive Acceleration in Mathematics Education (CAME) approach in the context of learning mathematics, with the purpose of exploring if at the end of the programme prospective teachers experimented changes in relation to their views and attitudes about teaching and learning in general, and mathematics in particular.

In this sense, this study attempted to answer the following research questions:

1. Do prospective teachers change their conceptions about teaching and learning in general and mathematics in particular after participating in a CAME course?
2. Do prospective teachers change their attitudes about teaching mathematics after participating in a CAME course?

## **METHODS**

### **Selecting and recruiting the participants**

I decided to work with prospective teachers who were in their fourth or fifth (last) year of their Bachelor of Education programmes, because they have had some internship experience in order to reflect on the approach in relation to their experience as future teachers, and not only as students.

The specific sampling method I used was an intentional cluster sampling (Hesse-Biber 2010), whereby the smallest eligible unit was Education Departments and not individual students. Three Schools of Education participated in this research. For confidentiality reasons, they will be indicated as follows: (i) UA, (ii) UB and (iii), UC. I decided to include only three universities for reasons of feasibility. As I had to deliver all the CAME lessons and analyse all the data collected from them, three was a large enough number to ensure variability within my sample, while still being small enough to be manageable within the resources and time frame of a rather small study.

For recruiting individual students, I sent an email to the secretaries of the Departments of Education and they forwarded the invitation to the potential participants. As a response to that invitation, a group of students from each university registered for the course (see Table 1). However, only a group of them actually participated fully (see Table 2), which means that they attended at least 80% of the CAME sessions.

*Table 1. Students registered for the course*

|   | UA | UB | UC | TOTAL |
|---|----|----|----|-------|
| Nº students<br>in the 1 <sup>st</sup> session | 24 | 11 | 10 | 45    |

*Table 2. Participating students per University*

|   | UA | UB | UC | TOTAL |
|---|----|----|----|-------|
| Nº students<br>attended to 80%<br>of the sessions | 14 | 8  | 4  | 26    |

## Research procedures

16 CAME activities were selected given that the course was going to be applied during a 16-week university term. For selecting the activities, I took three criteria into consideration:

- 1) The appropriateness of the activities for the group of students with which I was going to work.
- 2) The coverage of the six different strands that are included in CAME lessons.
- 3) The inclusion of activities of differing difficulty based on the Piagetian levels described by each activity.

Table 3 shows the name of the activities selected, the main strand of focus (black circle), the secondary strands of focus (white circle) and the range of Piagetian levels covered by each.

The next phase consisted of adapting the activities to the appropriate context. Each CAME session lasted between 50 and 60 minutes and I followed the same structure during each session. At the beginning of each activity, I presented the students with the problem that we were going to solve during the session. They worked in order to try to find a solution in pairs or in groups of three, depending on the number of students who attended the session. As discussion and reflection are key components of every cognitive acceleration activity, I usually asked them to work with someone who did not think the same way as they did.

When most of the groups had found a solution, we held a class discussion in order to share ideas and to analyse if there was a solution that seemed better than the others and in which contexts the other solutions could be more useful. At the end of the session, the students had to think about future applications of the skills the activities attempted to develop.

Table 3. The CAME activities selected, their strands and Piagetian levels

| Lesson                             | Number systems and properties | Multiplicative Relations | Functions | Algebra models | Shape and Space | Data Handling | Range of Piagetian Levels<br>2B 2B* 3A 3B<br>4 5 6 7/8 |
|------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------|----------------|-----------------|---------------|--|
| Furniture design                   | ●                             |                          |           |                | ●               | ●             | 5 - 6  |
| Sam and the newspaper              |                               |                          |           |                |                 | ●             | 5 - 6  |
| Which offer shall I take?          |                               | ●                        | ●         | ●              |                 |               | 4.5 - 6  |
| Chocolate box                      |                               | ●                        | ●         | ●              |                 |               | 5 - 7  |
| Circle functions                   |                               | ●                        |           |                | ●               |               | 4.5 - 6.5  |
| Three dice                         |                               | ●                        |           |                |                 | ●             | 5.5 - 6.5  |
| Prediction and correlation         |                               |                          |           |                |                 | ●             | 5.5 - 6.5  |
| Accuracy and errors                | ●                             | ●                        |           |                |                 |               | 5 - 6  |
| Heads and tails I and II           |                               |                          |           |                |                 | ●             | 5 - 6  |
| Expressions and equations          | ●                             |                          |           | ●              |                 |               | 5 - 6  |
| Comparing correlations             |                               | ●                        |           |                |                 | ●             | 5.5 - 6.5  |
| Rates of changes                   |                               | ●                        | ●         | ●              |                 |               | 5 - 6  |
| Data relations                     | ●                             |                          |           |                |                 | ●             | 5.5 - 6.5  |
| Chunking in algebra                |                               |                          | ●         | ●              |                 |               | 5 - 6  |
| Accelerating the acceleration      |                               |                          | ●         | ●              |                 |               | 5 - 7  |
| How do I handle the data? I and II |                               | ●                        | ●         |                |                 | ●             | 5.5 - 6.5  |

Fuente: Adhami et al., 1998

## Collecting the data

The only information I found concerning the application of a CA programme in a relatively similar context to the Chilean one is the case of Colombia (Uribe and Solarte 2007, Uribe 2009), which applied CASE in three secondary schools. However, as I said before, the novelty of this particular study not only resides in the fact that it was applied for the first time in Chile, but mainly that it was used with prospective teachers instead of in-service teachers. Based on the lack of previous evidence from similar contexts and/or teachers, this research not only carried out a pilot study in addition to the main study, but also was intended to be exploratory (Burns and Grove 1987, Brink 1989). The following data collection methods were used:

### *Prospective teachers' learning journals*

Education professionals (Black, Sileo, and Prater 2000, Langer 2002, Varner and Peck 2003, Thorpe 2004, Creme 2005, Sutton, Townend, and Wright 2007) have considered learning journals to be a valuable learning tool that promotes reflective and metacognitive skills.

As the most important research objective was to explore prospective teachers' perceptions of the CAME programme in relation to teaching and learning, and because the CAME course in general is oriented towards developing thinking skills, I considered that writing learning journals would be a powerful learning and research tool. On one hand, it could help prospective teachers to reflect on their own learning processes and, on the other hand, it could allow me to be part of that learning process since they probably would not share all their thoughts with me if they did not write them down. For these reasons, after every other session, I asked prospective teachers to write down their reflections about the learning process they were experiencing during the course.

### *My role as a teacher researcher: CAME sessions' field notes*

Teachers conducting research on their own classrooms is a frequent research tool (Baumann 2001, Loughran 1996, Nolen 2007, Peeke 1984). One of the benefits teacher research provides is that they are already 'insiders' in the research contexts, so teachers do not have to start by constructing relationships with the participants before the research

is being conducted. When referring specifically to the advantages of the dual role of teacher and researcher in the context of teacher training, Loughran (1996) claims that the researcher has the unique and valuable opportunity to observe the evolution of teachers' change during the process, which was actually the purpose of this particular study.

Despite the benefits and practicalities of this kind of research technique, in the case of this research one evident challenge was the position of power that was inevitably connected to my role of teacher-researcher. As this asymmetrical relationship cannot be denied or eliminated, a good way of dealing with it was to follow certain ethical procedures (Marshall and Batten 2004) that allowed me to ensure that their participation in the research project was voluntary and informed.

The role I played during CAME sessions and the field notes I wrote evolved during the data collection stage. As Kawulich states:

It is important in the early stages of the research process for the researcher to make accurate observation field notes without imposing preconceived categories from the researcher's theoretical perspective, but allow them to emerge from the community under study (2005: 8).

Therefore, during the first CAME sessions, I wrote field notes that were more general and descriptive; while later I became more analytical and hypothetical.

However, from the beginning, I used the type of observation field notes that Angrosino and DePerez (2000) call 'selective', which consists of deciding the topics, activities or aspects of the situation on which the researcher will focus.

Finally, in order to ensure the rigour of my field notes, I always wrote them within 24 hours of the session and I always came back to them before the next session to make comments and to highlight certain issues that I wanted to stress or to be particularly focused on during the next session. As a result, the process of writing my field notes was essentially an iterative and analytical process.

### *Interviews*

Interviewing is one of the most frequently used methods of data collection in education (Dilley 2004, Baker and Johnson 1998). The purpose was to explore my participants'

perceptions and processes of change in-depth and from their own points of view. The interviews were semi-structured.

I interviewed four prospective teachers from UA University, four from UB University and only three volunteered from UC University. Of these 11 interviewees, only one gave up the CAME course before it finished (for medical reasons), so I did not have an opportunity to conduct a follow-up interview with her. In total, I conducted 21 interviews: 11 pre-course interviews and 10 follow-up interviews.

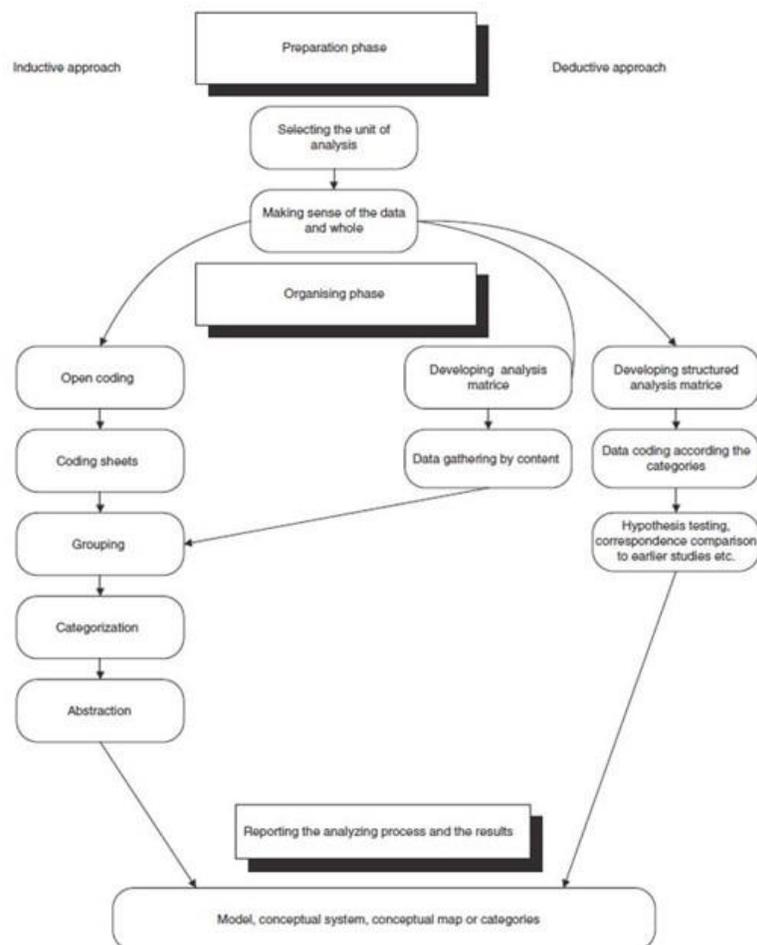
## **Data analysis**

All the written material, which included interview transcripts, field notes and learning journals, was analysed using Hsieh and Shannon's (2005) content analysis. They claim that this is useful when the researcher wants to explore or describe a phenomenon that has a relatively limited theoretical and literature background, as is the case in this research.

Initially, a list of codes was derived from the literature review and the research questions as a way of guiding the initial immersion in the text. However, that code list was considered to be preliminary, given that it was theoretically driven and the questions addressed by this research were novel; therefore, I could not completely rely on previous evidence. For this reason, the codes from the initial list were treated in the same way as the codes that emerged during the coding process. In other words, they were continuously revised and adapted in the light of new evidence.

The data analysis followed the conventional content analysis process described in Figure 1. I first read all the transcripts in order to have a complete picture in mind. I then read every word in detail, with the purpose of creating the first emerging codes and linking some text passages to the existing (theoretical) ones, by using qualitative data analysis software (ATLAS.ti, version 5.2). The next step was to re-read everything but, this time, highlighting my impressions and reflections, as well as taking note of thoughts and aspects that were relevant to the initial analysis. Subsequently, based on these initial thoughts, the first labels for the codes emerged and they began to be structured into a preliminary coding list.

Figure 1. Preparation, organisation and the resulting phases in the content analysis process



**Fuente:** Elo & Kyngäs, 2008

As a result, I started to find relationships between the codes, which meant that they were organised into broader categories, or group codes. Each code, subcategory and category was then defined and exemplified. It is important to mention that, as stated previously, this was a continuous cycle in which I continuously revised and refined the codes until they formed a coherent and trustworthy representation of the raw data. Appendix A presents a summary of the final code list.

### *Validity*

Based on the recognition that we can only access reality as observers and interpreters and the fact that researchers are part of the reality they are trying to explore, validity is

understood as the extent to which the account is grounded in the perspectives of the community under study (Kirk and Miller 1986, Lincoln 1995). In relation to this, Maxwell (1992) claimed that validity is always relative, because it cannot be separated from the perspectives of those involved in the research process. This does not mean that every account is equally valid, but it implies that some accounts are more valid given different perspectives.

Using triangulation or different methods/data to approach the same phenomenon serves the purpose of strengthening the research results and, consequently, their validity. Given the complexity of social reality, it is commonly agreed that it could be better understood by using multiple approaches and various types of data, in order to have a complete picture of the phenomenon under study. For this reason, three different types of qualitative methods were used (interviews, learning journals and field notes) for answering the research questions.

One example of the way in which I used different kinds of information to triangulate my data is the following: Before starting to code an interview, I read the complete transcript and wrote a summary that covered the main ideas revealed during the interview with the purpose of not losing the meaning of the interview as a whole through the coding process. The second step was to code the interview and the learning journal of the same person several times, until I had the impression that the emergent code structure was coherent with the original data. Having done that, I then compared the interview summary, the code structure and my field notes on that person in order to explore if the conclusions reached by each method independently were coherent. In the event that they were not coherent, I returned to the original data in order to make the necessary adjustments and to ensure that the conclusions were a fair representation of the original data.

### *Reliability*

Within the context of qualitative research, the term reliability is usually understood as being related to credibility, transferability and trustworthiness (Phillips 1987, Hsieh and Shannon 2005). In other words, it generally means that the conclusions drawn from the data are truly supported or grounded in them.

When referring to securing validity in a research process that uses content analysis, Kohlbacher (2006) claimed that one of the most important challenges is related to the trustworthiness of the coding. The terms inter-coder and intra-coder reliability are central to this issue. Inter-coder reliability is defined as the level of agreement between two different coders when coding the same text extract, and is usually expressed as a proportion between 0 and 1, with 0 being null agreement and 1 being perfect agreement. In turn, intra-coder reliability assesses the stability of the coding of one coder (Kohlbacher 2006).

In order to strengthen the reliability of my results, 15% of the data was doubled-coded. This involved two complementary, yet different, processes. On one hand, two different people coded the same text independently and we then compared, discussed and agreed on a final version of our coding. This process was intended to reduce the bias that might be involved in the coding process of only one coder. I found an 87% correspondence between the two coders, which might lead me to suggest that the coding list had an acceptable level of definition and clarity when guiding the coding process. On the other hand, 30% of the data that was not coded by two different people was coded twice in order to explore the concurrence level of my own coding of the same text on two different occasions. As a result, I found a 92% concurrence between my first and second coding, which is an acceptable level of agreement given the characteristics of the process.

### **Ethical procedures**

This study (REP (EM)/10/11-44) followed the King's College London guidelines for good practice in academic research and received full ethical approval from the Education and Management Research Ethics Panel.

It was very important for my students to understand the difference between participating in the course and participating in the research project. Even when some of them were not interested in taking part in the research, they were still allowed to take the course. In order to explain this, I gave them an information sheet during the first session that stated that this course was part of a research project and that voluntary participation in it involved the following:

- 1) Writing learning journals every other session of the course
- 2) Possibly being invited to participate in an interview that would last no more than 60 minutes at the beginning and at the end of the course

I explained to the prospective teachers that their participation in the research was purely voluntary. In the information sheet, I also explained that they were free to choose not to write the learning journals. In addition, they had the right to leave the course or the research project at any time and to withdraw all of their information from the study before November 2013, when the data analysis stage was scheduled to begin. Apart from accepting the terms stated in the information sheet, they had to sign a consent form as a way of formalising their agreement to participate in the project. Both documents clearly expressed that they had the right to withdraw their participation before November 2013 without experiencing any consequences.

Some students who were contacted and invited to participate did not agree to take part in the study. I did not report any individual's attendance with the university tutors. For the interviews, I contacted potential participants and gave them an information sheet that stated the purpose of the research, the nature of their participation and a consent form in which they could agree to being interviewed. Both documents clearly expressed that they had the right to withdraw their participation at any time without experiencing any consequences. The information sheet also gave them basic information regarding the length of the interview, the purpose thereof and that it would be audio recorded and transcribed verbatim for data analysis purposes. It also stated that the audio recording would be destroyed after the completion of the analysis.

## **RESULTS**

### **Prospective primary teachers change in relation to their conceptions about teaching and learning in general and mathematics in particular**

The most frequent view about learning found among the participants, is that students should play an active role in their learning processes by discovering and/or constructing their own learning (6/11, f=10). These kinds of statements are coherent with what constructivist theories claim about the process of learning, which might suggest that

prospective teachers held constructivist views about teaching and learning. Accordingly, prospective teachers claimed that students' learning takes place when they are actively involved in and engaging with their own learning processes (see appendix B.1.)

The views about teaching that the interviewees shared at the beginning of the course did not have frequencies as high as the ones related to learning, but they did reflect similar views about teaching and learning. Firstly, they stated that teachers should try to identify their students' learning needs and strengths in order to be able to improve their learning experience (4/11) (see appendix B.2.).

Prospective teachers identified the role that teachers should play in their students' learning as that of a mediator (2/11). They did not go into detail in the sense of explaining what they understood by mediation, but they did refer to this point explicitly by using that term (see appendix B.3.).

Even though they claimed that students should play an active role in their learning processes by discovering and/or constructing their own learning and that teachers should mediate the learning process of their students, what they said about ways in which teachers can support learners did not seem to be directly linked to what they said about learning. It is possible that the mediator role is a better fit with the socio-constructivist approach. However, the kinds of examples they gave did not sound much like problem-solving/discovery-type learning. This could suggest that their ideas are not yet fully formed; thus, even though they know what is expected of them and what they would like to do inside the classroom, they might not yet have experienced how this is achieved in a classroom situation.

These contradictions were present in the discourse of various prospective teachers and will be further explored in the next paragraphs. My own impression as a researcher is that, although they have heard and learned some socio-constructivist theories about teaching and learning, they have not seen them in practice during their experiences at school or as undergraduate students. Therefore, even though they are able to talk in a constructivist or socio-constructivist manner and to understand the advantages of that approach for teaching and learning, they do not have a coherent mental image of how a teacher actually puts these principles into practice or of good examples of this kind of practice.

Finally, two prospective teachers also claimed that one of the most important things in the teaching process are teachers' expectations about students' learning (2/11). In other words, if teachers do not believe in their students' capabilities and do not have high expectations of their ability to learn, this might prevent students from learning (see appendix B.4.).

As I said before, even though these prospective teachers' views about teaching and learning sounded congruent with the latest educational theories, most of the interviewees (6/11, f=7) made comments that led me to infer that they held contradictory theories in this regard (see appendix B.5.). Most of the interviewees (6/11) reflected simultaneous and contradictory views about teaching. This phenomenon might be related to two different factors:

- 1) the limited professional practice (or internships) that prospective teachers have had so far during their initial teacher training, meaning that their discourse about constructivism could be mainly theoretically grounded
- 2) the lack of constructivist teaching models, both at school and at university, that could have given them the chance to observe constructivist principles in practice.

These hypotheses are, to some extent, supported by the comments participants made when the CAME course was finished. Firstly, they started to strongly criticize how mathematics is usually taught in Chilean schools (9/11, f=46), in the sense that processes and mistakes receive less emphasis than do the results themselves; thus, learning and understanding the reasoning behind mathematics does not receive attention. Interviewees also mentioned that teachers frequently do not allow the development of different processes to get to the same result, but demand that students follow exactly the same algorithm that was shown during the class. The other criticism they mentioned is that mathematics is usually taught in a mechanical/theoretical way that does not promote thinking, understanding, abilities, application and/or transference (see appendix B.6.).

Only 13 of the 46 quotations that criticize the way in which mathematics is currently taught were mentioned during the pre-course interviews, which means that the other 33 arose after the course was over. This is one of the reasons that I think that it was a new experience for them to see socio-constructivist principles put into practice. After

participating in the course, they may have had the opportunity to contrast their own beliefs about teaching mathematics and what they had experienced regarding teaching and learning mathematics with what they experienced during the CAME course. While this process may have caused them to say more about their beliefs regarding teaching and learning mathematics, the issues raised indicate that they formed a new or adapted version of how mathematics might and could be taught.

In fact, even though prospective teachers' experiences during the CAME course could have been similar to what they had heard about how mathematics should be taught, at the end of the course most of them (9/11, f=29) reported that it was very different from what they had seen regarding teaching and learning mathematics. Specifically, they claimed that the methodology we used during the course was new for them and was very different from what they were used to in other math courses at university or at school, and that it was also a novelty for them to talk about the relevance of developing thinking skills in their students (see appendix B.7. and B.8.).

The findings that were presented in this subsection show how prospective teachers claim they changed their views regarding teaching and learning in general and about mathematics in particular after participating in the CAME course. In this context, it is plausible to think that they moved to a more constructivist stance and expressed fewer contradictory views about teaching and learning. This is not only because they experienced the constructivist principles put into practice as students, but also because they were consciously aware of them and talked about this explicitly at the end of the course (7/11, f=15) (see appendix B.9.).

### **Prospective primary teachers change in relation to their attitudes about teaching mathematics**

During the interviews, most prospective teachers (9/11, f=22) described their bad experiences with mathematics either at school or at university, which, in many of the cases, were linked to the teachers that they had during their trajectories as mathematics students/learners. In this context, the difference between the number of quotations related to bad experiences when learning mathematics (f=22) versus the quotations connected to good experiences (f=6) is very interesting (see appendix B.10. and B.11.).

The predominance of bad over good experiences related to learning mathematics might be associated with prospective teachers' lack of confidence regarding teaching mathematics. During the pre-course interviews, seven of the eleven participants mentioned in various ways that they did not feel sufficiently prepared to teach mathematics (7/11,  $f=23$ ) (see appendix B.12. and B.13.), which may be related to the absence of solid and positive models of good mathematics teaching. The difference between the number of quotations related to being confident ( $f=9$ ) and not confident ( $f=23$ ) regarding teaching mathematics is very similar to the difference between good and bad experiences with learning math mentioned in the previous paragraph.

Prospective teachers' comments about how confident they felt about teaching in general were not as frequent as their comments about teaching mathematics in particular. However, in the case of their confidence to teach, the situation was more balanced because almost half of the teachers reported not feeling confident about teaching in general (6/11,  $f=7$ ) (see appendix B.14.), while five out of eleven declared they felt confident about it (5/11,  $f=6$ ) (see appendix B.15.).

In the context of the lack of confidence, especially regarding teaching mathematics, it is relevant to remark that most of the prospective teachers (7/11,  $f=20$ ) commented that the CAME course had a positive impact on their confidence about their ability to teach mathematics (see appendix B.16.) and to share their reasoning with their peers (see appendix B.17.).

This finding, in conjunction with the fact that prospective teachers began to be more aware of their thinking processes after the course, and were also able to talk about them, could have a positive impact on the kind of activities they promote, the amount of discussion and the culture of thinking they emphasize inside the classroom. In a similar manner, prospective teachers' confidence in their mathematical capabilities improved (see appendix B.18.).

The other attitudinal change that was observed in prospective teachers was that most of them (9/11,  $f=22$ ) claimed that they had fun during CAME lessons (see appendix B.19.), that the activities were motivating (see appendix B.20.) and that they could use these types of activities to motivate their students in the future (see appendix B.21.).

It is worth noting that, given the prospective teachers' unfortunate histories of learning mathematics, I considered this motivation to be an attitudinal change, because most of them were not initially motivated with a mathematics course.

## **DISCUSSION**

Finding that teachers tend to teach in a similar way to which they were taught is a problematic conclusion, particularly when considered in conjunction with the fact that most prospective teachers who participated in this study had negative prior experiences of mathematics, either at school or at university. In many of these cases, the unpleasant memories were associated with the teachers they had had during their trajectories as mathematics students/learners. The number of times that prospective teachers recalled negative experiences with mathematics in contrast to the number of times they mentioned good memories was startling. However, engaging prospective teachers in thinking skills activities over several months during their training course seems to have changed their views about teaching and learning in general and with respect to teaching mathematics in particular. These findings are consistent with previous literature, which revealed that many teachers tend to teach in the same way in which they were taught as students, either at school or at university (Ball 1988, Borko and Mayfield 1995, Hill 2000, Bruce 2004, Henderson and Rodrigues 2008).

As can be seen, the findings of this study are consistent with previous literature and research on this topic, which showed how primary teachers experience anxiety and negative attitudes towards mathematics (Burgess and Mayes 2008, Ernest 1989, Henderson and Rodrigues 2008, Hodgen and Askew 2007, Murphy 2006, Smith 1996). In addition, previous research evidence makes perfect sense in light of the results of this study, which point out that one of the aspects of the CAME course valued by prospective teachers, and which was explicitly reported at the end of the course, was the fact that they learned by actively participating in CAME lessons, by handling real life mathematical problems and by following a methodology that was consistent with a constructivist view of teaching and learning. These claims are not surprising when taking into consideration the fact that all cognitive acceleration programmes are theoretically and practically driven by constructivist principles. However, as this was never made explicit to the participants

in this course, it is interesting to note that not only did they recognise this aspect, they also commented on its value.

In other words, it can be hypothesised that the approach to teaching and learning encapsulated in the CAME course could be related to the observed changes in views regarding teaching and learning in the prospective primary teachers. The CAME methodology complies with many of the research-reported features about classroom arrangements that promote positive attitudes towards mathematics (Beswick 2006, Gresham 2007, Hart 2002, Vinson 2001), in that it presents challenging, real-life problems to students that they have to solve in small groups and about which they must reflect in terms of their progress, as well as ways in which the processes could be improved and transferred to other situations or contexts.

In fact, it was only at the end of the CAME course that prospective teachers began to criticise the way in which mathematics is usually taught. Taking part in the intervention changed the ways in which prospective teachers viewed and valued the teaching approach to mathematics. One of the most frequent criticisms that participating teachers made of conventional mathematics instruction was the fact that teachers tended to overemphasise the result at the expense of the process. In this sense, they reported that teachers did not usually allow different ways of getting to the same answer, and that mathematics is usually taught in a mechanical/theoretical way that does not value thinking, understanding, application or transference. Participating teachers also thought that this aspect of their previous mathematics instruction experience was related to their negative concept of and attitude towards mathematics. This description is consistent with the traditional practices of teaching mathematics that previous research has associated with the development of negative attitudes in this regard (Tobias and Weissbrod 1980, Furner and Berman 2004, Uusimaki and Kidman 2004, Gresham 2007).

All the claims prospective teachers made regarding the CAME course support the idea that it changed their beliefs regarding effective mathematics teaching and learning by experiencing this for themselves. Based on these findings, it is possible to suggest that their participation in the CAME course gave them the opportunity to contrast what they had previously been told about teaching mathematics, what they had seen of teaching and learning mathematics in practice and what they experienced during the

CAME course. As a result, they reached the conclusion that teaching and learning mathematics could be much more meaningful and interesting than they had previously experienced during their trajectories as mathematics learners at school or at university.

In this sense, even though prospective teachers may have been introduced to constructivist approaches to mathematics teaching during their studies, most of the participants explicitly reported that, at the end of the CAME course, the methodology was very different from that which they had previously experienced with regard to teaching and learning mathematics in practice. Specifically, they claimed that the methodology used during the course was new to them and was very different from what they were used to in other mathematics courses at university or at school. The recognition that CAME methodology was not only innovative but was also attractive for prospective teachers might have influenced the development of attitudes and views towards teaching and learning mathematics that were more constructivist and more beneficial for students' learning. This could be considered to be a powerful outcome of the course.

In this context, the socio-cultural experience of the CAME intervention for the participants of this intervention group allowed them to experience and to conceptualise the process of teaching and learning of mathematics quite differently, because what CAME tries to do is to present challenging problems to the students that they have to solve in a collaborative way with their classmates. In this sense, the exchange of different points of view and discussion among students is key to accomplishing the objectives of every CAME lesson. In relation to group work, Blatchford et al. (2003) claimed that, in the future classroom, students working together will be key to the process of learning from and with each other, because we live in a society in which enormous amounts of information are broadly and instantaneously available; thus, the most appropriate learning scenario is one in which groups of students make sense of this information together. For this reason, teachers need to promote their students' collaborative practice in order for them to understand, make sense of and make use of that information in a meaningful way. This requires a more socio-constructivist approach in the classroom than that which the prospective teachers would have encountered in either their school or their university experiences. Blatchford's (2003) research team also pointed out that another benefit of

learners working collaboratively is that their achievement improves considerably, in comparison to when they are working on an individual basis.

All the evidence presented and discussed so far has significant implications for the development of effective initial training programmes for prospective teachers, since it suggests that the methodologies used during teacher preparation courses may have as strong an impact on teachers' future practice as the actual content and teaching/learning theories covered in such courses. With regard to this point, Adler et al. (2005) stated that most mathematics teachers have not yet developed the necessary skills and knowledge that the teaching practice will demand of them and, more importantly, have not yet learned them in ways that would be useful for teaching their future students efficiently. For this reason, it is imperative not only to talk about the principles behind the new educational trends during teacher preparation courses, but to incorporate them into the methods used during these courses in order to give prospective teachers the opportunity to experience, as learners, that which they are supposed to impart as teachers.

Similarly, Remillard (2000) states that many teacher training instances are not effective because the design and implementation of such initiatives have not considered that the core ideas they are trying to install are meaningless to many teachers, because they are forced to put into practice teaching methods that they have not seen in practice as students. Also, Schifter and Fosnot (1993) claim that many teachers see changes in educational programmes as interesting teaching models, but do not know how to apply them to their own teaching experience because they are very different from what they are used to in terms of mathematics instruction.

For this reason, Brown et al. (1999) state that, to some extent, teachers need to unlearn what they bring to their mathematics education courses in order to be able to break the vicious cycle of reproducing their experiences as students and to develop new teaching practices that are consistent with current educational reforms. Bruce (2004) takes this claim one step further by arguing that not only are prospective teachers' methodologies mainly the result of their previous school experience, but so are their mathematical ideas and understanding. Here, Bruce (2004) claims that the concepts of mathematics, the teaching of mathematics and mathematics learning are closely interlinked.

These conclusions and the evidence from this and other studies presented in this research should alert teacher educators to the factors that might have an important role in expanding teachers' future practice. While this does not mean that such practices are not changeable, it does imply that initial teacher training instances are compelled to take this evidence into account at the time of designing and implementing courses in order to provide prospective teachers with adequate experience to develop the abilities, capabilities and knowledge required to promote their students' learning potential in the classroom.

## REFERENCES

- Adey, P. 2006. "A Model for the Professional Development of Teachers of Thinking." *Thinking Skills and Creativity* 1:49-56.
- Adey, Philip. 2005. "Issues Arising from the Long-Term Evaluation of Cognitive Acceleration Programs." *Research in Science Education* 35:3-22.
- Adler, J. , D. L. Ball, K. Krainer, F.-L. Lin, and J. Novotna. 2005. "Reflections on an emerging field: Researching mathematics teacher education." *Educational Studies in Mathematics* 60 (359-381).
- Angrosino, Michael V., and Kimberly A. Mays dePerez. 2000. *Rethinking observation: From method to context*. Edited by N. Denzin and Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baker, Carolyn D., and Greer Johnson. 1998. "Interview Talk as Professional Practice." *Language and Education* 12 (4):229-242. doi: 10.1080/09500789808666751.
- Ball, Deborah Loewenberg. 1988. "Unlearning to Teach Mathematics." *For the Learning of Mathematics* 8 (1):40-48. doi: 10.2307/40248141.
- Baumann, J. F.; Duffy, A. M. 2001. "Teacher-Researcher Methodology: Themes, Variations, and Possibilities." *The Reading Teacher* 54 (6):608-615.
- Beswick, Kim. 2006. "Changes in Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs: The Net Impact of Two Mathematics Education Units and Intervening Experiences." *School Science and Mathematics* 106 (1):36-47. doi: 10.1111/j.1949-8594.2006.tb18069.x.
- Black, Rhonda S., Thomas W. Sileo, and Mary Anne Prater. 2000. "Learning Journals, Self-Reflection, and University Students' Changing Perceptions." *Action in Teacher Education* 21 (4):71-89. doi: 10.1080/01626620.2000.10462982.
- Blatchford, Peter, Peter Kutnick, Ed Baines, and Maurice Galton. 2003. "Toward a social pedagogy of classroom group work." *International Journal of Educational Research* 39 (1,Äi2):153-172. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8).

- Borko, Hilda, and Vicky Mayfield. 1995. "The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach." *Teaching and Teacher Education* 11 (5):501-518. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8).
- Brink, P.J. 1989. "Research Design." In *Advanced Design in Nursing Research*, edited by P.J Brink and M. Wood. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Brown, Tony, Olwen McNamara, Una Hanley, and Liz Jones. 1999. "Primary Student Teachers' Understanding of Mathematics and its Teaching." *British Educational Research Journal* 25 (3):299-322. doi: 10.1080/0141192990250303.
- Bruce, C. 2004. "Building confidence in teaching mathematics: Experiences of pre-service teachers that hinder and enable confidence. ." Annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 21 October 2004.
- Burgess, Hilary, and Ann Shelton Mayes. 2008. "Using e-learning to support primary trainee teachers' development of mathematical subject knowledge: An analysis of learning and the impact on confidence." *Teacher Development* 12 (1):37-55. doi: 10.1080/13664530701827731.
- Burns, N., and S. K. Grove. 1987. *The Practice of Nursing Research Conduct, Critique and Utilization*. Philadelphia: WB Saunders.
- Bursal, Murat, and Lynda Paznokas. 2006. "Mathematics Anxiety and Preservice Elementary Teachers' Confidence to Teach Mathematics and Science." *School Science and Mathematics* 106 (4):173-180. doi: 10.1111/j.1949-8594.2006.tb18073.x.
- Crene, Phyllis. 2005. "Should student learning journals be assessed?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (3):287-296. doi: 10.1080/02602930500063850.
- Dilley, Patrick. 2004. "Interviews and the Philosophy of Qualitative Research." *The Journal of Higher Education* 75 (1):127-132.
- Endler, Lorna C., and Trevor G. Bond. 2008. "Changing Science Outcomes: Cognitive Acceleration in a US Setting." *Research in Science Education* 38 (2):149-166.
- Ernest, Paul. 1989. "The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: a model." *Journal of Education for Teaching* 15 (1):13-33. doi: 10.1080/0260747890150102.
- Furner, Joseph M, and Barbara T Berman. 2004. "Confidence in their ability to do mathematics: The need to eradicate math anxiety so our future students can successfully compete in a high-tech globally competitive world." *Philosophy of Mathematics Education Journal* 18 (1):1-33.
- Golafshani, Nahid. 2003. "Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research." *The Qualitative Report* 8 (4):597-607.
- Gresham, Gina. 2007. "A Study Of Mathematics Anxiety in Pre-Service Teachers." *Early Childhood Education Journal* 35 (2):181-188. doi: 10.1007/s10643-007-0174-7.
- Gresham, Gina. 2008. "Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers." *Teaching Education* 19 (3):171-184. doi: 10.1080/10476210802250133.

- Hart, Lynn C. 2002. "Preservice Teachers' Beliefs and Practice After Participating in an Integrated Content/Methods Course." *School Science and Mathematics* 102 (1):4-14. doi: 10.1111/j.1949-8594.2002.tb18191.x.
- Henderson, Sheila, and Susan Rodrigues. 2008. "Scottish student primary teachers' levels of mathematics competence and confidence for teaching mathematics: some implications for national qualifications and initial teacher education." *Journal of Education for Teaching* 34 (2):93-107. doi: 10.1080/02607470801979533.
- Hesse-Biber, S. N. 2010. *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hill, Lola. 2000. "Theory, Practice and Reflection: A pre-service primary mathematics education programme." *Teachers and Teaching* 6 (1):23-39. doi: 10.1080/135406000114735.
- Hodgen, Jeremy. 2011. "Knowing and Identity: A Situated Theory of Mathematics Knowledge in Teaching." In *Mathematical Knowledge in Teaching*, edited by Tim Rowland and Kenneth Ruthven, 27-42. Springer Netherlands.
- Hodgen, Jeremy, and Mike Askew. 2007. "Emotion, identity and teacher learning: becoming a primary mathematics teacher." *Oxford Review of Education* 33 (4):469-487. doi: 10.1080/03054980701451090.
- Hodgen, Jeremy, David Johnson, and Mundher Adhami. 2004. "Teacher Reflection, Identity and Belief Change in the Context of Primary CAME Primary Mathematics and the Developing Professional." In *Primary mathematics and the developing professional*, edited by Alison Millett, Margaret Brown and Mike Askew, 219-244. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hsieh, Hsiu-Fang, and Sarah E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9):1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
- Kawulich, Barbara B. 2005. *Participant Observation as a Data Collection Method*. Vol. 6, 2005. participant observation; qualitative research methods; field notes.
- Kirk, J., and M. Miller. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Kohlbacher, Florian. 2006. *The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research*. Vol. 7, 2006. case study research; content analysis; qualitative content analysis; qualitative research.
- Langer, Arthur M. 2002. "Reflecting on Practice: using learning journals in higher and continuing education." *Teaching in Higher Education* 7 (3):337-351. doi: 10.1080/13562510220144824.
- Levine, G. 1996. "Variability in anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers enrolled in a mathematics course." Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 12.
- Lincoln, Yvonna S. 1995. "Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research." *Qualitative Inquiry* 1 (3):275-289. doi: 10.1177/107780049500100301.
- Loughran, J.; Gunstone, R. 1996. "Self-Study in Teaching and Research." Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April 8-12.
- Marshall, Anne, and Suzanne Batten. 2004. *Researching Across Cultures: Issues of Ethics and Power*. Vol. 5, 2004. ethics; power; control; research design; data ownership.

- Martinez, J. G. R., and N. C. Martinez. 1996. *Math without fear*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Maxwell, Joseph. 1992. "Understanding and Validity in Qualitative Research." *Harvard Educational Review* 62 (3):279-301.
- Mayring, Philipp. 2000. *Qualitative Content Analysis*. Vol. 1, 2000. qualitative content analysis; content analysis; category; induction; intercoder-reliability.
- McGregor, Debbie, and Barry Gunter. 2001. "Changing Pedagogy of Secondary Science Teachers: The Impact of a two-year Professional Development Programme." *Teacher Development* 5 (1):59-74.
- Mcguinness, C. 1999. "From Thinking Skills to Thinking Classrooms Department for Education and Employment."
- Murphy, Carol. 2006. "'Why do we have to do this?' Primary trainee teachers' views of a subject knowledge audit in mathematics." *British Educational Research Journal* 32 (2):227-250. doi: 10.1080/01411920600569115.
- Nolen, A. L.; Vander Putten, J. 2007. "Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices." *Educational Researcher* 36 (7):401-407.
- Pajares, M. Frank. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct." *Review of educational research* 62 (3):307-332. doi: 10.3102/00346543062003307.
- Peeke, G. 1984. "Teacher as researcher. Educational Research." 26 1 ( 24-26).
- Phillips, Denis C. 1987. "Validity in Qualitative Research." *Education and Urban Society* 20 (1):9-24. doi: 10.1177/0013124587020001003.
- Post, T. R. 1992. *Teaching mathematics in grades K–8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Quinn, Robert J. 1997. "Effects of Mathematics Methods Courses on the Mathematical Attitudes and Content Knowledge of Preservice Teachers." *The Journal of Educational Research* 91 (2):108-114. doi: 10.1080/00220679709597528.
- Raymond, Anne M. 1997. "Inconsistency between a Beginning Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice." *Journal for Research in Mathematics Education* 28 (5):550-576. doi: 10.2307/749691.
- Remillard, Janine T. 2000. "Can Curriculum Materials Support Teachers' Learning? Two Fourth-Grade Teachers' Use of a New Mathematics Text." *The Elementary School Journal* 100 (4):331-350.
- Schifter, D., and C. T. Fosnot. 1993. *Reconstructing mathematics education: Stories of teachers meeting the challenge of reform*. New York.: Teachers College Press.
- Seymour, D. 1996. "Math is learning in action." *Learning*:43-47.
- Shayer, Michael, and Mundher Adhami. 2007. "Fostering Cognitive Development Through the Context of Mathematics: Results of the CAME Project." *Educational Studies in Mathematics* 64 (3):265-291. doi: 10.1007/s10649-006-9037-1.
- Sloan, Tina, C. J. Daane, and Judy Giesen. 2002. "Mathematics Anxiety and Learning Styles: What Is the Relationship in Elementary Preservice Teachers?" *School Science and Mathematics* 102 (2):84-87. doi: 10.1111/j.1949-8594.2002.tb17897.x.

- Smith, J. 1996. "Efficacy and Teaching Mathematics by Telling: A Challenge for Reform." *Journal for Research in Mathematics Education* 27 (4):387-402.
- Sovchik, R. J. 1996. *Teaching mathematics to children*. New York: HarperCollins.
- Sutton, Liz, Michael Townend, and Jeannie Wright. 2007. "The experiences of reflective learning journals by cognitive behavioural psychotherapy students." *Reflective Practice* 8 (3):387-404. doi: 10.1080/14623940701425048.
- Thorpe, Karran. 2004. "Reflective learning journals: From concept to practice." *Reflective Practice* 5 (3):327-343. doi: 10.1080/1462394042000270655.
- Tobias, Sheila, and Carol Weissbrod. 1980. "Anxiety and Mathematics: An Update." *Harvard Educational Review* 50 (1):63-70.
- Tooke, D. James, and Leonard C. Lindstrom. 1998. "Effectiveness of a Mathematics Methods Course in Reducing Math Anxiety of Preservice Elementary Teachers." *School Science and Mathematics* 98 (3):136-139. doi: 10.1111/j.1949-8594.1998.tb17406.x.
- Uribe, C. 2009. "El desarrollo en el aula de la aptitud para pensar." Congreso nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología, Colombia, 22-26 Junio.
- Uribe, C., and M.C. Solarte. 2007. "Pensar con la ciencia: Desarrollo de competencias científicas." *Revista de Ciencias* 11:69-82.
- Uusimaki, L., and G. Kidman. 2004. "Reducing maths-anxiety: Results from an online anxiety survey." Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne, Australia, November.
- Uusimaki, Liisa, and Rod Nason. 2004. "Causes Underlying Pre-Service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties about Mathematics." International Group for the Psychology of Mathematics Education, Bergen, Norway.
- Varner, Donna, and Sharon R. Peck. 2003. "Learning From Learning Journals: The Benefits And Challenges Of Using Learning Journal Assignments." *Journal of Management Education* 27 (1):52-77. doi: 10.1177/1052562902239248.
- Vinson, Beth McCulloch. 2001. "A Comparison of Preservice Teachers' Mathematics Anxiety Before and After a Methods Class Emphasizing Manipulatives." *Early Childhood Education Journal* 29 (2):89-94. doi: 10.1023/a:1012568711257.
- Zettle, Robert D, and Susan J Raines. 2000. "The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety." *College Student Journal* 34 (2):246-258.

## APPENDIXES

### Appendix A: Final Code List Summary

| CATEGORY | SUB-CATEGORY | CODE NUMBER | CODE NAME         | CODE DESCRIPTION   |
|----------|--------------|-------------|-------------------|--|
| CAME     | EXPERIENCE   | 1           | CE_CONFIDENCE     | More confident about teaching maths                              |
|          |              | 2           | CE_MATHSKILLS     | They realised they have maths skills                             |
|          |              | 3           | CE_METACOGNITION  | They are more aware of their own learning/thinking processes     |
|          |              | 4           | CE_MOTIVATION     | The course was motivating  |
|          |              | 5           | CE_THINKINGSKILLS | They had to use their own reasoning skills to solve the problems |
|          | IMPROVEMENTS | 6           | CI_APPLY          | They did not put what they had learned into practice             |
|          |              | 7           | CI_STUDENTS       | It would have been better to have more classmates participating  |
|          |              | 8           | CI_TIME           | The course or the sessions were too short                        |
|          | METHODOLOGY  | 9           | CM_CONSTRUCTIVIST | The course methodology was constructivist                        |
|          |              | 10          | CM_DIVERSITY      | The course emphasised a flexible approach to the problem         |
|          |              | 11          | CM_NOVELTY        | The methodology we used during the course was new to them        |
|          |              | 12          | CM_SHARING        | Having to share was useful in terms of learning from their peers |
| MATH     | LEARNING     | 13          | ML_ABILITY        | Being able to learn maths is related to a general ability        |
|          |              | 14          | ML_CONCRETE       | Learning maths should be concrete                                |
|          | TEACHING     | 15          | MT_BASIC          | Teaching primary maths is basic, simple or 'easy'                |
|          |              | 16          | MT_COMPLEX        | Teaching maths is complex  |
|          |              | 17          | MT_CONF           | They feel confident about teaching maths                         |
|          |              | 18          | MT_INTEGRATED     | Maths should be taught as an integrated subject                  |

|          |               |    |                  |   |
|----------|---------------|----|------------------|---|
|          |               | 19 | MT_MECHANIC      | The process/mistakes should be emphasised more                  |
|          |               | 20 | MT_NOCONF        | They do not feel confident about teaching maths                 |
|          |               | 21 | MT_USEFUL        | Teachers should help students to realise that maths is useful   |
|          | EXPERIENCE    | 22 | ME_BAD           | They have had previous, bad experiences with mathematics        |
|          |               | 23 | ME_GOOD          | They have had previous, good experiences with Mathematics       |
| LEARNING | VIEW          | 24 | LV_ACTIVE        | Students should play an active role in their learning processes |
|          |               | 25 | LV_CONCRETE      | They refer to learning as being concrete                        |
|          |               | 26 | LV_EMOTIONS      | A key to learning is promoting positive emotions in students    |
| TEACHING | FEELINGS      | 27 | TF_CONF          | They feel confident about teaching in general                   |
|          |               | 28 | TF_NOCONF        | They do not feel confident about teaching in general            |
|          | VIEW          | 29 | TV_CHALLENGE     | Teachers should challenge students and should make them think   |
|          |               | 30 | TV_CONTRADICTION | There are contradictions regarding their teaching views         |
|          |               | 31 | TV_EXPECT        | Teachers should have high expectations of their students        |
|          |               | 32 | TV_MECHANIC      | Teachers usually teach in a mechanical way                      |
|          |               | 33 | TV_MEDIATOR      | Teachers should be mediators of their students' learning        |
|          |               | 34 | TV_STUDNEED      | Teachers should identify their students' needs                  |
| THINKING | TEACHING VIEW | 35 | THV_APPLIED      | Thinking is being able to apply prior knowledge to new areas    |
|          |               | 36 | THV_COMPLICATE D | They say that is difficult to define thinking                   |
|          |               | 37 | THV_KNOWLEDGE    | Thinking is related to the amount of knowledge a person has     |
|          |               | 38 | THV_MIND         | They view thinking as being the same as mind/intelligence       |
|          | TEACHING      | 39 | THT_CONF         | They feel confident about promoting thinking skills             |

|  |  |    |              |  |
|--|--|----|--------------|--|
|  |  | 40 | THT_LACK     | Teachers/schools do not encourage students to think        |
|  |  | 41 | THT_NOCONF   | They do not feel confident about promoting thinking skills |
|  |  | 42 | THT_RELEVANT | Teaching thinking is crucial for meaningful learning       |

## Appendix B: Quotations that exemplify the results described

### B.1.

...discovery means that...you always have to look at ways in which children can infer their own learning and make discoveries...I don't know...to discover the meaning of words, learning has to be active for children, they are constantly looking for ways to solve things... (Emily, Interview, December).

### B.2.

Well, I think that teachers always have to be attentive to their students, to see and to identify the students who have special learning needs, and to provide extra support for them... (Emily, Learning Journal, September).

### B.3.

As a teacher, you have to be the mediator of your students' learning. You have to be there to pose them a problem, to teach them the alphabet, to teach them how to add, to go along with them during their processes, but they are the ones who have to discover the final result (Emma, Learning Journal, September).

### B.4.

Based on my internships, I've learned that the most important thing is what teachers expect from their students. Some teachers have told me, "Don't waste your time with him,

he's not able to do it". In contrast, if the teacher is hopeful about a student, that student will be able to move on (Molly, Learning Journal, October).

#### **B.5.**

(...) it's been said that pedagogy has to be constructivist, as do teaching and learning, but there also have to be a degree of behaviorism, because the teacher must provide a foundation for the content...In the end I feel that the teacher has to ask for silence in the classroom in order to be able to create a space for delivering the content and, from then on, the students could construct their own knowledge (Olivia, Interview, December).

#### **B.6.**

Many times, what they teach us in mathematics is a list of contents and some formulas, which is presented as being the only way you can solve certain problems...for example, what you most frequently see promoted in the [mathematics] classroom is to try to solve a problem by using a formula or an algorithm (...) but what about the analysis, what about the evaluation of different methods? That's not often promoted in the classroom, the most common approach is to try to apply a formula, and that's it (Zoe, Learning Journal, November).

#### **B.7.**

...they [the Department of Education] did not tell us what this course was going to be like but, when you presented the first session and the activity, I found it novel and different. (...) it was something we weren't used to. From the first activity, we realized that this class was going in a different direction, that it wasn't similar to the other [courses], that we were going to learn something meaningful, that we're going to benefit from this workshop, from this knowledge and from these group experiences. So, in the end, we came for those reasons (Zoe, Interview, December 2012).

#### **B.8.**

In the classroom, teachers usually tell students what to do and how to do it, with instructions, with everything...I mean...it's very...very structured, and they don't usually

let students express themselves, they are not encouraged to think at all, they have everything done for them...I really think that this course has been completely different from all the other courses I've attended because, in mathematics, you are usually exposed to content, but not to content that is related to such concrete things (...) there were two occasions when our math teacher at university gave us a problem and we had to find a solution for it, but none of the problems were meaningful, we just had to apply some formulas to solve them (Jessica, Interview, September).

**B.9.**

I think that the teacher's role is also important. This University has a plan and a mission to develop constructivist teachers, but I haven't seen this in every course...but this course makes a contribution to the constructivist training that the University is looking for in order to create constructivist teachers...you presented us with a model, because teaching math is very complicated, I personally think so...I think that you broke the mould of the close-minded math teacher who only cares about the result and not about the procedure (...) Yes, I think you're a model for us, a model that we can follow when we teach (Olivia, Learning Journal, October).

**B.10.**

I think that I have hated maths since I was a child. I had bad experiences with my math teachers. They always...I always found it difficult, and teachers never took me into consideration, they didn't explain things to me well. So, because they didn't explain things to me, I felt silly...I didn't like it and I simply blocked math out and didn't want to learn...I was in second grade and the teacher gave me an E, even though I really put in a lot of effort. All my classmates got an A or a B. I remember that the teacher suggested that I was a bit stupid when it came to math. That was when I put math on my blacklist and I have failed math ever since. I think these are the kinds of bad experiences children have during their childhood (Jessica, Learning Journal, November).

**B.11.**

I fought...from first to twelve grades with my math teacher. I couldn't understand what maths was for. I thought that calculators could do all the work, which reflected my views about maths. Why do I have to do it if the calculator can get to the result? Do you know what I mean?...and when you told us in the first class that the workshop was going to be related to mathematics, I was immediately discouraged. I said, 'Ah! How boring!' So my expectations about the course were negative (Sarah, Interview, August).

**B.12.**

My weakness is mathematics...I'm becoming reconciled to this, because I always was bad at math. At school, I failed math every year when I was in secondary school...but I do feel that it's important because, as a primary teacher, you have to teach every subject and if I don't know how to explain mathematics, even though it'll be my responsibility. If I'm not explaining it well, I'll be responsible if the student doesn't learn (Olivia, Learning Journal, August).

**B.13.**

Lucy reported that she felt '...nervous, a bit anxious (...) because I'm not good at maths' (Lucy, Learning Journal, September).

**B.14.**

I feel...a bit scared, because you realize that you don't know everything and maybe you don't know anything. So I feel afraid of facing students who might catch me out (Sophia, Learning Journal, August).

**B.15.**

[I feel] fine, because one of my strengths is my creativity; so, if I see that my methodology is not working, I can change it easily. Therefore, I feel that I'll be able to teach them (Jessica, Learning Journal, December).

**B.16.**

I have good grades in mathematics...I can't say that my achievement is poor, because I've obtained good grades in my math courses and in my didactic courses, but I didn't feel confident about teaching math because I felt I only knew concepts, only theoretical things, just the formulas...so I didn't know an adequate methodology to teach math. I felt that I was going to teach in the same way in which I was taught: only concepts, formulas and nothing else. I didn't feel prepared, but after this workshop...we hadn't had anything similar to this course, and it helped me to realize how we can develop our abilities to work with our students, to know how can we promote their skills to the maximum. That's why I say that the methodology we used in this course can be used in our classrooms and I think that this is the best method to follow (Zoe, Learning Journal, November).

**B.17.**

The truth is that I don't feel completely confident about mathematics, but in comparison with how I felt before the course, I do feel more confident now...In fact, before the course I would never have gone to the blackboard to explain what I did because I was very insecure.

I was afraid of doing it incorrectly, but not anymore...Now, I'm even motivated to look for strategies to teach my students, because I know this will help them, and it is also fun (Jessica, Learning Journal, November).

**B.18.**

I feel that I learned a lot. Before the course, I wasn't able to stand up in front of my classmates to explain something. At the beginning I was ashamed, but during the course I discovered that I do have the tools to get to a result...so I didn't care anymore if what I was doing was right or wrong, because what I was explaining could help my classmates to understand other ways of solving the problem...because, at the end, we always shared our procedures and compared them...yes, sharing and comparing was important (Olivia, Learning Journal, December).

**B.19.**

...apart from that, the most fun classes use activities that promote discussion inside the class, like 'hey! I think this' and, at the end, everyone has to support what they did...All that makes you keep thinking...'hey! I can do this, I can do that'. It keeps you awake all the time... (Emma, Learning Journal, October).

**B.20.**

The activities weren't like regular activities, they were much more... innovative and they also encouraged us to look for a solution, to think hard, and they also promoted our interest in getting to a result (...) In addition, as we were always working with everyday problems, this worked as a hook, it motivated you (Emily, Interview, August).

**B.21.**

For example, playing bingo and things like that are very useful strategies for teaching certain things to children, apart from being fun for them...that learning will last longer than if you just teach them theoretically, because the learning is concrete. Also, if they are having fun, they'll be paying much more attention (Jessica, Learning Journal, December).

**“ME DUERMO, PERO IGUAL APRENDO”:  
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EXITOSAS DE JÓVENES  
SANTAFESINOS DE SECTORES BAJOS**

***“I fall asleep, but I learn”:* Successful educational experiences of low income  
youngsters from Santa Fe, Argentina**

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1358>

MARÍA N. SERRA<sup>1</sup>

Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina

Correspondencia: María N. Serra, Universidad Nacional

del Litoral (UNL). Argentina. Correo electrónico: mariaserra78@gmail.com

Recibido: 06-09- 2016

Revisado: 29-09-2016

Aceptado: 25-11-2016

**Resumen:** Este artículo busca identificar experiencias educativas exitosas de alumnos secundarios de la ciudad argentina de Santa Fe, que habitan en contextos desfavorables para la culminación de la educación obligatoria. Para ello, se realizaron entrevistas en dos escuelas locales a jóvenes de sectores socioeconómicos bajos y medios. Dicho trabajo de campo permitió reconocer, entre otras características, que los alumnos de sectores bajos perciben a la escuela como un lugar seguro, que los protege de la violencia del barrio y en el que adquieren habilidades y conocimientos específicos. También se observaron diferencias entre estos alumnos y sus pares de sectores medios, tanto en el modo en que establecen nexos entre la escuela y otros ámbitos de socialización, como en sus percepciones acerca del conocimiento, el trabajo y la universidad.

**Palabras clave:** secundaria, estudiantes de sectores bajos, contextos desfavorables, experiencias educativas, éxito

**Abstract:** *This article explores successful educational experiences of high school students from the Argentinean city of Santa Fe, who live in unfavorable contexts to finish their compulsory education. In order to achieve this objective, interviews were conducted in two local schools, among low income students and middle-class students. This fieldwork allowed to recognize, among other characteristics, that the students of the low sectors perceive the school as a safe place that protects them from the violence of the neighborhood, and where they acquire specific skills and knowledge. Differences were also observed between these students and their middle-class peers, both in the way they establish links between school and other areas of socialization, as well as in their perceptions about knowledge, jobs and college.*

**Keywords:** *high school, low income students, disadvantaged situations, educational experiences, success*

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Máster en Educación Intercultural por la Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia. Docente de Metodología de la Investigación Social en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Argentina. Becaria posdoctoral de CONICET. Sus principales trabajos de investigación se desarrollan con estrategias metodológicas cualitativas y se centran en problemas educacionales y migratorios.

## INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sociológicas contemporáneas especializadas en el estudio de las trayectorias educativas —tanto las que analizan la educación considerada obligatoria en cada contexto nacional como las enfocadas en educación superior— se centran, por lo general, en analizar los determinantes sociales del fracaso o la interrupción de la experiencia escolar. Este trabajo busca centrarse en la situación inversa: experiencias escolares *exitosas* que transcurren bajo contextos desfavorables.

En términos generales, la culminación de la educación obligatoria está condicionada, entre otros elementos, por el clima educativo medio o alto entre los adultos residentes en el hogar o a cargo del cuidado de los niños (Fernández Aguerre, 2009; Cervini, 2009); las expectativas paternas asociadas a la educación de los hijos (Pascual, 2008; Del Cueto, 2007); la residencia fija del grupo familiar y el trabajo estable del jefe de hogar (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2004). Por el contrario, como aspectos asociados al abandono y que aluden a atributos del niño, adolescente o joven, cuentan: ingreso al mercado laboral; maternidad o paternidad temprana (Anderson, 1993; Fernández Aguerre, 2009); exposición al riesgo de adicciones; habitar en entornos desfavorables (Román, 2009; Aristimuño, 2009), entre otros. En este sentido, la idea de este trabajo surge del interés por conocer cómo es la experiencia educativa de jóvenes que logran finalizar el ciclo obligatorio, a pesar de enfrentarse en forma cotidiana a las dificultades mencionadas.

Cabe remarcar que el *éxito* se asocia a la posibilidad de obtener el título secundario en un contexto desfavorable y no a los resultados obtenidos en evaluaciones institucionales. En tanto hecho social complejo, las trayectorias educativas de los alumnos de sectores socioeconómicos bajos que logran culminar no son necesariamente la versión opuesta de los recorridos que no llegan a ese fin. Y, por este motivo, se ha decidido prestar atención a las experiencias exitosas.

La experiencia escolar, según Dube y Martucelli (1998), se presenta como una prueba en la que los actores se ven obligados a combinar diferentes lógicas de acción en torno al espacio educativo. Aquí se buscará identificar aquellas lógicas que hacen que un grupo de alumnos que habita en contextos desfavorables termine los estudios. En otros términos, se busca indagar cómo se vinculan con y en la escuela, teniendo en cuenta, en particular, los nexos que establecen con otros ámbitos de socialización y las percepciones acerca de los conocimientos aprendidos, el mundo universitario y el mundo laboral.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se centra en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) dentro de su propio mundo social (Bertaux, 2005). Para lograr ese objetivo, a lo largo de los años 2013 y 2014, se entrevistaron

alumnos de cuarto y quinto año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. Ambos establecimientos son parroquiales y cuentan con un número de alumnos menor al de otras escuelas de la ciudad, pero se distinguen porque los alumnos que los frecuentan y los barrios en los que se ubican son socioeconómicamente diferentes.

Una de las escuelas se encuentra en Villa Centenario<sup>2</sup> y la otra en Guadalupe. El primero es un barrio de sectores socioeconómicos bajos que se sitúa al sur de la ciudad, frente al margen del río Salado. Sus casas son precarias y no poseen todos los servicios. Algunas de sus calles no están trazadas y se inundan cuando las lluvias son abundantes. Como sucede en otros barrios de la ciudad con similares características, los eventos de violencia son frecuentes entre sus habitantes y repercuten en los medios de comunicación locales<sup>3</sup>. Por el contrario, Guadalupe es un barrio residencial de sectores medios y altos, no tiene carencias de infraestructura ni es epicentro de episodios de violencia.

Existen variables, como el nivel educativo familiar y el nivel económico de la familia, que influyen en las lógicas de acción bajo estudio. El coeficiente socioeconómico<sup>4</sup> (CSE) agrega en un solo dato las variables antes mencionadas, al medir el nivel en el que se encuentran —en una escala del 0 al 100— las familias de los alumnos que frecuentan los establecimientos estudiados. Al respecto, en el año 2006 la escuela de sector bajo registró un CSE de 76.16 (deficitario)<sup>5</sup>, mientras que la escuela de sector medio uno de 4.1 (bueno). Ambos coeficientes se corresponden con el hecho de que, entre otros indicadores relevantes, los alumnos del primer establecimiento reciben servicio alimentario y los del segundo no requieren de la escuela para poder cubrir esa necesidad básica en forma cotidiana.

Estos datos son coherentes con la información obtenida acerca del nivel educativo y de las actividades laborales que realizan los padres de los alumnos entrevistados. Los de sectores bajos se dividen entre quienes nunca fueron a la escuela y quienes no lograron terminar el primario o el secundario. Los de sectores medios, contrariamente, concluyeron en su totalidad la escuela secundaria y, en algunos casos, realizaron estudios terciarios o universitarios. A su vez, la diferencia de niveles educativos se refleja en los trabajos que realizan los padres de uno y otro grupo, ya que en el primero

---

<sup>2</sup> Este artículo se escribió a partir de algunos de los resultados del trabajo de campo desarrollado en Villa Centenario para el proyecto de investigación "El ejercicio de ciudadanía en contextos de vulnerabilidad social". Este proyecto, que fue financiado por la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), se realizó bajo la dirección del Mg. Eduardo Nicolás Kinen, con la participación de la autora del presente artículo como investigadora y con la colaboración de las alumnas Mercedes Banchio y Florencia Ordóñez.

<sup>3</sup> "Alumnos y maestras en el suelo para protegerse de un tiroteo" (*El Litoral*, 16/04/2014). "Escuela jaqueada por ladrones" (*El Litoral*, 13/12/2014). "Homicidio en la Villa Centenario" (*El Litoral*, 25/10/2014). "Los cronos imponen su ley en la Villa del Centenario" (*El Litoral*, 24/4/2014).

<sup>4</sup> Índice elaborado por el Sistema Informático Integral para el Planeamiento y la Administración de Recursos (iSIEME) del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>5</sup> Este último dato corresponde a la escuela primaria. Se utiliza como válido en este trabajo en tanto los alumnos del secundario son, en su mayoría, ex alumnos del primario del mismo establecimiento educativo.

predominan actividades que se caracterizan por una mayor informalidad (pescadores, albañiles y empleadas domésticas) y, en el otro, por una mayor formalidad (empleados públicos y de comercios, profesionales autónomos, maestras y docentes).

La muestra, en tanto selección basada en criterios (LeCompte y Preissle citado en Maxwell, 1996, p. 68), se conformó en función de dos requisitos. El primero fue la selección de los alumnos con base en su pertenencia a dos contextos socioeconómicos opuestos, requisito que hizo posible hacer comparaciones entre los dos grupos, así como comprender la particularidad de la experiencia educativa de los alumnos de sectores bajos. El segundo requisito fue el que los alumnos estuvieran frecuentando los últimos dos años de la escuela secundaria (cuarto y quinto año), ya que quienes llegan a esa instancia tienen menos probabilidades de abandonarla que quienes están en los primeros años.

La muestra estuvo compuesta por once alumnos de cuarto año (siete mujeres y cuatro hombres de entre 16 y 20 años de edad) y cinco alumnos de quinto año (todos hombres de entre 17 y 19 años) de la escuela de sector socioeconómico bajo. Y, de la escuela de sector medio, la selección incluyó a once alumnos de cuarto año (cinco hombres y seis mujeres de 16 años) y tres mujeres de 17 años que se encontraban cursando quinto. Por su parte, se seleccionaron *observadores claves*: el preceptor de la escuela y una psicopedagoga en el primer centro, y uno de los preceptores de los alumnos en el segundo.

Al centrarse en dos escuelas parroquiales<sup>6</sup>, la investigación dejó fuera aquellas públicas y laicas. Así, se excluye la perspectiva que poseen, tanto de la escuela como de su tránsito por ella, los alumnos de esos espacios, que se caracterizan —a diferencia del parroquial— por no estar vinculados a la dimensión religiosa (misas, horas de catequesis, clases de religión, retiros espirituales). Por otra parte, en tanto se trata de un estudio cualitativo, no se pretende generalizar los resultados a todos los jóvenes estudiantes secundarios de la ciudad de Santa Fe.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información, en lo que refiere a los alumnos, fueron la entrevista grupal y una breve encuesta individual. Se seleccionaron grupos de tres a cuatro personas que compartieran el mismo curso, con la idea no solo de recabar una mayor cantidad de información en menor tiempo, sino también por la posibilidad de motivar el diálogo entre ellos y la aparición de formas compartidas de interpretar los ejes de la indagación. En lo que refiere a los *observadores claves*, se hicieron entrevistas en profundidad de manera individual, ya que se consideró que cada uno de ellos podía dar una visión específica y externa acerca de los temas de interés establecidos.

---

<sup>6</sup>El hecho de que sean de gestión privada no implica que los alumnos tengan la obligación de pagar una cuota. El Estado provincial, de acuerdo a lo que se establece en el artículo 16 de la Ley n.º 6427, se hace cargo del presupuesto de aquellas escuelas parroquiales frecuentadas por alumnos socioeconómicamente desfavorecidos.

## ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES

La experiencia escolar, en tanto concepto clave de este trabajo, se concibe como el modo en el que se articulan y combinan diferentes lógicas de acción en torno al espacio educativo (Dubet y Martucelli, 1998). Dichas lógicas, según los citados autores, pueden ser de estrategia, socialización y subjetivación. La primera está ligada a lo que Weber denominó acción racional con respecto a fines; la segunda, por su parte, a la interiorización de normas a través del desempeño de roles establecidos; y la última, al proceso —relativamente independiente de las funciones y normas objetivas— que está asociado al cuerpo, a la maduración biológica y al desarrollo psíquico. En este trabajo se tendrá en cuenta, principalmente, la segunda dimensión.

Como ha sido documentado en investigaciones especializadas en el proceso de transición a la vida adulta (Elder, 1978; Hareven, 2000; Mayer, 2004), la infancia y la adolescencia son etapas del curso de vida relativamente estandarizadas; es decir, que los niños transcurren sus días en instituciones que homogeneizan sus comportamientos. Sin embargo, en el contexto de las sociedades contemporáneas signadas por el declive institucional (Dubet, 2007), la socialización de los niños y adolescentes se desarrolla en otras esferas más allá de las institucionales.

Si bien la escuela sigue ocupando un lugar central como reguladora de la infancia y adolescencia, quienes por allí transitan están inmersos en procesos de socializaciones múltiples que incluyen, además, a la familia y al grupo de pares (Lahire, 2007). El grupo de pares, en particular, representa la oportunidad de ejercer nuevos roles: el de amigo, compañero de equipo, de murga o taller (Salvia, 2009). Ahora bien, en contextos desfavorables para la culminación de la educación obligatoria, como el aquí estudiado, los nuevos roles aprendidos "entre amigos" pueden devenir en ingresos tempranos al mundo de la delincuencia y de las adicciones (Observatorio Argentino de Drogas, 2010) y constituirse, entre otros, en motivos de abandono escolar.

El sector socioeconómico de pertenencia condiciona las posibilidades y recursos que se ponen en juego a la hora de vincularse con otros. La socialización entre pares muchas veces se produce en espacios accesibles solo para pocos. Los jóvenes de sectores medios, por ejemplo, realizan actividades deportivas, lúdicas o artísticas que sus coetáneos de sectores bajos tienen vedadas. Así, mientras los primeros entablan lazos y tienen experiencias enriquecedoras en términos de capital social y cultural, los segundos transcurren la mayor parte de su tiempo sin contactos significativos con espacios sociales diferentes al suyo, lo que reproduce la fragmentación laboral, educativa y residencial en la que están inmersos.

La noción de fragmentación educativa aquí considerada, en particular, reconoce que cada espacio educativo se presenta como un fragmento. Más allá de la clásica distinción por sectores sociales, un fragmento se define, según Tiramonti (2005), como:

Un espacio auto referido, organizado alrededor de creencias, valores particulares que construyen un específico patrón de socialización para los chicos y donde no aparecen diálogos, interlocuciones a un elemento central común.... No existen referentes comunes. Y, por sobre todo, la idea es que lo que pasa dentro de cada uno de los fragmentos es incomparable con lo que pasa en el otro fragmento (p.99).

De esta forma, cada espacio educativo, más allá de compartir un determinado sector social, es un fragmento a analizar en forma separada para poder entender los recorridos concretos de los alumnos dentro de ese marco. Pues, como señala esta autora, la fragmentación tiene mucho que ver con la asociación establecida entre la escuela y la comunidad sociocultural, es decir, entre la escuela y el tipo de población que está atendiendo (Tiramonti, 2005, p. 100).

La educación, en paralelo a su fragmentación, sigue siendo un mecanismo eficiente de reproducción de la pobreza y desigualdad de origen (Bourdieu y Passeron, 2003). Los padres pobres envían a sus hijos a escuelas para pobres y, por lo mismo, las trayectorias laborales y de vida de estos jóvenes son empobrecedoras (Salvia, 2009). Sin embargo, a través de una lectura microsocial como la que se realizará aquí, se podrá observar que la distribución de oportunidades y la acumulación de desventajas (Saraví, 2004) no se da de forma homogénea entre los jóvenes de sectores bajos. Estos, en muchos casos —incluso compartiendo un mismo origen social, experiencias y perspectivas a futuro—, se distinguen entre sí por frecuentar o no la escuela y por tener trayectorias laborales y de vida más o menos *exitosas* dentro de su propio marco.

En lo que refiere a las trayectorias educativas, Terigi (2015) las define como reales y teóricas. Las primeras se asocian a los recorridos concretos que realizan por la escuela los actores estudiados, mientras que las segundas se vinculan al diseño del sistema escolar y a sus expectativas en torno a los años de estudio a transitar, a la edad del alumno al momento del ingreso y del egreso, y a los aprendizajes previstos por el currículum. En este marco, las experiencias educativas exitosas que se estudian son aquellas que, a pesar de desarrollarse en contextos desfavorables para la culminación de la educación obligatoria, logran hacer confluir las trayectorias educativas reales con las teóricas, las que, de acuerdo a lo que se pudo observar, se adaptan al contexto desfavorable en el que se encuentran.

Los estudios sobre cursos de vida y transiciones educativas permiten reconocer los límites y las oportunidades que producen las instituciones —entre ellas la escuela secundaria— por las que transcurren los alumnos (Fernández Aguerre, 2010). Es decir que, como se identificará en las experiencias de los alumnos, tanto en la trayectoria del secundario como en el pasaje a la universidad, los estudiantes y sus familias toman una serie de decisiones y elecciones que están condicionadas por las opciones y

posibilidades con las que cuentan de acuerdo al contexto socioeconómico en el que están inmersos.

Es por ello que el grupo de alumnos de sectores socioeconómicos bajos que aquí se estudia requiere ser observado y analizado de acuerdo a las desigualdades persistentes que vivencia (Tilly, 1998), no solo en comparación con los jóvenes de sectores medios, sino también entre sus propios pares (estén o no escolarizados). Si bien se asume como un hecho que los jóvenes más pobres no pueden construir biografías de éxito similares a las de los jóvenes de sectores medios o altos, se reconocen diferentes modelos de *éxito* (Lahire, 2010) al interior de los grupos menos favorecidos: los que terminan la escuela pese a las condiciones adversas, los que continúan estudiando una vez concluida la escuela secundaria o los que logran una inserción laboral estable y, por ende, ingresos fijos.

Más allá de las características estructurales mencionadas, la institución educativa se encuentra en un momento de cambio. Los problemas, conflictos y violencias emergentes en contextos desfavorables para concluir la educación obligatoria repercuten en los establecimientos escolares, y han cobrado primacía en la agenda escolar, pública y de los medios de comunicación por sobre la discusión del conocimiento (Mayer, 2009). En el escenario de masificación de la escuela y de las dificultades en torno a la definición de su rol social como transmisora de cultura, Tenti (2000) sostiene:

La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes.... Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno y la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados (p.1).

Bajo este escenario, se experimenta un momento incierto en lo que respecta al lugar social que ocupa la escuela y a lo que se puede esperar de dicho espacio institucional. Al respecto, Carusso y Dussel (1996) sostienen: "la identidad que producía la escuela existía y luchaba contra otras para imponerse... pero ahora la primacía de lo escolar en la definición de las identidades sociales se ha roto" (p.47). En otras palabras, la discusión acerca de la escuela como transmisora de conocimientos muchas veces queda relegada a los nexos que se establecen entre los diferentes actores en juego, y a las tensiones que se producen entre el interior de la institución y el exterior (barrio, familia, redes sociales) en el proceso de constitución del joven como alumno.

Habitar la escuela hoy se percibe, desde el punto de vista de niños y adolescentes, como una experiencia de carácter obligatorio en la que se pueden hacer buenos amigos, pero son pocas las referencias al proceso de adquisición de saberes útiles para la construcción de biografías menos riesgosas. Los mecanismos de integración social

(educación, trabajo), que permitieron la construcción de biografías estables en contextos de primera modernidad, parecieran tambalearse sin que emerjan canales sustitutos. Igualmente, más allá del escenario que atraviesa la escuela en general, en este trabajo se evidencian algunos de los matices que dicho proceso de crisis y transformación institucional en fragmentos puede presentar en el tránsito por la escuela de jóvenes de sectores socioeconómicos bajos.

## LÓGICAS DE ACCIÓN EN ALUMNOS DE SECTORES BAJOS

Estas páginas se centran en indagar las lógicas de acción que desarrolla en torno a la escuela un grupo de jóvenes de sectores bajos que no la abandonan. Se tienen en cuenta, específicamente, los nexos establecidos entre la escuela y otros marcos de socialización como el barrio, el grupo de pares y la familia, así como las percepciones acerca de los conocimientos adquiridos, el mundo universitario y el laboral.

### En el barrio

De acuerdo a lo que se pudo identificar, los alumnos de sectores socioeconómicos bajos (de ahora en más ASB) viven en los alrededores de la escuela y asumen que el barrio es el mismo contexto en el que transcurre su vida cotidiana y estudiantil. Sin embargo, ellos distinguen lo que sucede en las calles del barrio de lo que experimentan en la escuela. Esta se percibe como un lugar seguro en el que se puede hacer amigos, mientras que por fuera hay personas peligrosas y situaciones de riesgo.

E (entrevistador): *¿Cuesta hacerse amigos en el barrio?*

A1 (Alumno 1): Sí.

A2: *Es que no hay tantas chicas de la edad de nosotros, sino que más grandes y son muy peligrosas.*

E: *¿Peligrosas?*

A2: Sí. Peligrosos, porque *hay más hombres que mujeres.*

E: *¿Qué sería peligroso?*

A2: Claro, que *andan a los tiros, todo eso.* (ASB, 4<sup>o</sup> año)

Los ASB entrevistados prefieren los lazos establecidos al interior de la escuela y consideran que el afuera es un lugar a evitar. Habitar en un contexto barrial como el aquí estudiado, en el que la violencia está naturalizada como mecanismo de resolución de

conflictos y como canal (delitos) para conseguir cosas socialmente valiosas, les permite reconocer las diferentes lógicas de acción que se manejan al interior de los espacios sociales por los que transitan.

E: ¿Te gusta juntarte con amigos?

A: Sí, me junto. Pero *no me dejan salir mucho, por el tema de cómo está el barrio.*

E: Ah.

A: Estoy más adentro que *afuera porque afuera no se puede andar.*

E: Y tus *amigos* en general, ¿de dónde son?

A: Son de la cuadra nomás.

E: ¿Son los de la escuela?

A: Sí, *son los de la escuela.* (ASB, 5º año)

Los alumnos de sectores medios (de ahora en más ASM) viven en promedio a 16 cuadras de la escuela, por lo cual, a diferencia de los ASB, no visualizan un nexo estrecho entre su lugar de residencia y el de estudio. Los ASM se desplazan por diferentes barrios (para ir a la escuela y para realizar otras actividades diarias) y por ello tienen la percepción de que las situaciones de inseguridad experimentadas se localizan en diferentes puntos de la ciudad, en sus propias palabras, en "la calle", en "todos lados". Asimismo, para ellos, las personas que cometen delitos son desconocidas, a diferencia del registro que tienen los ASB, quienes conocen y caracterizan a dichos sujetos.

E: ¿Fundamentalmente dónde les han robado?

A1: *En la calle.*

E: ¿Cuando van y vienen de la escuela o en otro ámbito?

A1: *En todos lados.*

E: ¿Les ha pasado alguna experiencia personal?

A2: Sí, a mí sí.

A2: A mí me apuntaron con un arma y me quisieron robar.

A3: A mí también me quisieron robar.

A3: O ves casos. *Vas caminando y ves que pasan dos en moto y le roban a alguien* y eso también te agarra como una pequeña inseguridad. (ASM, 4º año)

En síntesis, los ASB perciben que los peligros se encuentran en el propio barrio y que la escuela les permite evitar el peligro externo. La identificación de lógicas de acción (seguridad/riesgo) producidas en la escuela y en las calles del barrio se vuelve comprensible no solo porque el barrio es el mismo contexto en el que transcurre su vida cotidiana y estudiantil, sino también por la cercanía y familiaridad con los actores reconocidos como "peligrosos".

### **Con los pares**

Los dos grupos de alumnos dijeron que les gusta frecuentar la escuela, en tanto es un espacio en el que se "está con amigos". Sin embargo, los ASM hicieron hincapié en el hecho de conocer a sus compañeros y amigos desde chicos, lo que permite inferir una historia compartida como grupo. Por el contrario, los ASB evidenciaron la imposibilidad de un recorrido similar debido a los abandonos y repeticiones.

A1: Pasa que nos conocemos todos muy de chicos, venimos todos desde el materno y tenemos un vínculo...

E2: ¿Vos empezaste en el secundario o hiciste...?

A2: No, empecé en 4º grado.

E1: Así que hace rato que todos vienen acá.

A2: Sí, nosotros venimos del materno, ya de los tres años, y él arrancó en 4º o 5º, por ahí. (ASM, 4º año)

\*\*

E1: ¿Qué pasó con los que abandonaron? Porque es notable, como vos dijiste, empezaron 40<sup>7</sup>...

A2: Algunos repitieron, y todavía siguen viniendo.

A3: Ponele que son cinco, pero los demás dejaron.

A2: La mayoría fueron padre y madre. Franco...

A3: No, pero Franco dejó la escuela porque repitió y no quiso venir más.

E2: Y después, ¿qué hacen?

A2: Nada, trabajan. Albañiles es lo que hacen.

A3: Lo único. Lo más accesible, lo más fácil de encontrar.

E1: ¿Se dedican a otras cosas?

A3: Franco hacía panadería.

E2: ¿Acá en el barrio también?

A3: Sí, porque acá hay una panadería. (ASB, 5º año)

Los ASB, a diferencia de los ASM, no tienen una historia compartida. En su propia experiencia educativa, el número de alumnos se va reduciendo con el paso de los años, ya sea por la llegada de un hijo, el inicio de actividades laborales informales, las repeticiones de año o bien por las constantes migraciones de un barrio a otro. Al respecto, dos de las alumnas entrevistadas evidenciaron que la migración interbarrial se presenta con relativa frecuencia, en algunos casos, luego de vivenciar conflictos interpersonales.

E1: ¿Vos vivís en Yapeyú<sup>8</sup>?

A1: Sí, hace poquito.

---

<sup>7</sup> En el momento de la entrevista eran cinco los que habían llegado a 5º año.

<sup>8</sup> Barrio del sector socioeconómico bajo lindante con Villa Centenario.

E2: Ah, vos vivías acá antes.

A1: Sí, en Varadero<sup>9</sup>, en el barrio aquel.

E1: Acá cerca... ¿Vos también venís de Varadero?

A2: Sí.

E2: Y los amigos que tienen, además de la escuela, ¿son parientes y amigos del barrio?

A2: De los dos. De la escuela y del barrio.

E2: Y vos, ¿amigos de Yapeyú tenés?

A1: No, si hace una semana que estoy allá... (ASB, 4º año)

\*\*

E1: ¿Dónde viven tus amigas?

A2: En barrio San José, allá por Las Flores<sup>10</sup>.

E1: Ah, o sea que te juntás los fines de semana.

A2: Sí, voy a verla.

E1: ¿Y dónde la conociste?

A2: No, es del barrio. Hace muchos años yo soy amiga de ella.

E1: Vivía acá [Varadero y Villa Centenario están divididos por una calle], vivía en Varadero antes, y ella después se mudó.

A2: Hace poco se fue.

E1: Ah.

---

<sup>9</sup> Barrio del sector socioeconómico bajo ubicado al noroeste de la ciudad de Santa Fe.

<sup>10</sup> Barrio del sector popular ubicado al norte de la ciudad de Santa Fe.

A2: Por problemas

E1: ¿Por qué se tuvo que ir?

A2: Problemas más que nada, por los hermanos, todo eso. Había mucho quilombo y se tuvieron que ir. (ASB, 4º)

El grupo de pares no se limita a los compañeros de escuela, sino que también incluye a aquellos jóvenes que se consideran conocidos. Entre los ASB, los conocidos son personas que han muerto por conflictos entre bandas, así como vendedores de drogas, las cuales, a su vez, son cercanas a su cotidianeidad (vecinos o parientes).

En ambos casos, son jóvenes que no solo no han terminado la escuela, sino que también son aquellos con los que se quiere establecer un cierto distanciamiento.

E: ¿Conocen gente herida?

A1: *Por mi parte ya mataron a dos o tres de mis parientes con esos problemas.*

E: ¿Qué eran tuyos?

A1: *Primos.*

E: ¿Formaban parte de alguna banda, o fue una bala perdida?

A1: No, de *bandas*.

E: ¿Qué edad tenían?

A1: *18, 20 y 22.*

E: ¿Vos tenías relación con ellos, o...?

A1: Sí.

E: ¿Los querías?

A1: Y sí. *Íbamos a la misma escuela y todo.* (ASB, 4º año)

\*\*

A1: Primero, el que vende no terminó la escuela, por algo está vendiendo.

E: Ustedes los identifican, ¿saben quiénes son?

A1, A2 y A3: Sí.

A2: Sí, la policía sabe quiénes son también, porque hay una situación de tiroteo y ya le saben el nombre, apellido y todo.

E: ¿Cómo ve el barrio a estos tipos que trafican droga?

A1: Es la molestia que da el vago, porque si vos ves que el vago vende o se droga y no molesta a nadie... no me importa, pero acá molestan. Ese es el tema.

A2: Ponele, cuando acá hay situación de tiro, no van a ir frescos, ya vienen re drogados a tirar. (ASB, 5º año)

Los ASM, por su parte, conciben que los conocidos son aquellas personas con las que, si bien no existe un nexo de confianza, se interactúa como miembros de una misma escuela o como participantes de otro espacio de socialización, como el deporte. En ningún momento los conocidos aparecen como personas que han abandonado la escuela ni como protagonistas de hechos delictivos, sino como aquellos con los que se tiene un nivel de confianza menor, en tanto no se conocen elementos biográficos que sí identifican en sus propios amigos.

A: Por ejemplo, *yo juego en Lasalle*<sup>11</sup> y ahí juegan todos los que van a la escuela. Empecé este año a jugar ahí, mi hermano ya juega ahí. *Empecé a tener conocidos, pero era un grupo muy cerrado.*

E: ¿Qué jugas?

A: *Fútbol*. Es medio cerrado. Entonces yo le decía a mi hermano, ¿para qué me cambié? Y él me decía "es que no te conocen y ellos se conocen", como nosotros, así. Entonces es difícil aceptar a uno de afuera.

E: ¿A qué le atribuí esa dificultad? ¿Por qué creés que es difícil?

---

<sup>11</sup> Escuela parroquial y espacio deportivo de la ciudad de Santa Fe a los que frecuentan alumnos primarios y secundarios de sectores medios y altos.

A: Mirá, acá a Juan lo conozco, se dónde vive, de qué trabajan los padres. Igual que a Bruno. Y ellos a mí. Entonces si viene un chico nuevo al grupo, yo no sé dónde vive, no conozco nada de él, entonces ahí es cuando entra desconfianza.

E: ¿Acá también son cerrados los grupos?

A: En general acá también. (ASM, 4º año)

En síntesis, para los ASB los pares son tanto sus compañeros y amigos de la escuela como aquellos conocidos que la han abandonado por diferentes motivos (migraciones barriales, paternidad o maternidad temprana, ingreso al mundo de las drogas). Una diferencia a destacar entre los dos grupos de alumnos es el hecho de que los ASM registran una historia compartida desde los primeros años de la escuela, mientras que los ASB no tienen esa experiencia de largo plazo, porque incluyen dentro de la propia trayectoria escolar la disminución numérica que fue sufriendo el grupo a raíz de las repeticiones o los abandonos.

### Con la familia

Los ASM no registraron explícitamente<sup>12</sup> a la familia como un agente que interviene en lo que sucede en la propia experiencia educativa. En cambio, los ASB sí perciben la insistencia de los padres o mayores a cargo para que terminen la escuela. Además, en relación a algunos miembros de la propia familia que no estudiaron, observan que carecen de ciertas habilidades con las que ellos cuentan gracias a la escuela.

E: En el caso de las dos familias de ustedes, ¿les insisten para que terminen la escuela?

A: Sí.

A1: Mi papá sí. Mi mamá también, porque *mi mamá no terminó la escuela* y mi papá sí.

A2: Sí, mi mamá también. *Quieren que terminemos para que por lo menos tengamos algún futuro.*

---

<sup>12</sup> En tanto en este sector social está naturalizada la frecuencia y la culminación de la escuela, no tematizan prácticas y eventos que dan por hechos.

A1: *Mi papá me dice que la tengo que terminar, me insiste para que la termine. Si necesito un trabajo o algo, mostrar que yo terminé la escuela. Como mi mamá no la pudo terminar, entonces ella también me insiste. Porque mi mamá no sabe leer, no sabe escribir.*

E: ¿Vos la ayudás a tu mamá con eso?

A1: Sí, *todas la ayudamos a mi mamá.*

E: ¿Vos notás entonces que el hecho de terminar la escuela o concurrir a una escuela te da ciertas herramientas para manejarte?

A1: Sí.

E: ¿Por ejemplo?

A1: *Yo puedo darme cuenta de un montón de cosas que mi mamá no se puede dar. Porque ella va a comprar algo y tiene que hacer una cuenta o algo y ella no sabe. Ya una vez fue al súper y tuvo que pagar ella y, al no saber, le sacaron plata a ella. Ahí en el súper. Entonces después se sentía mal por no saber eso. Hay muchos de mi familia que no terminaron la escuela, aparte de mi mamá. (ASB, 4º año)*

\*\*

A: Y vos lo ves a mi primo, *lo veo a mi primo ahora y anda con una 9 [milímetros, en referencia a un arma] en la cintura, en la calle y nada que ver a como era antes. Yo me alejé de todos ellos allá cuando vivía, me vine para acá y mi tío me puso a estudiar [...] vos lo ves ahora con una 9 y anda a los tiros... (ASB, 5º año)*

La psicopedagoga de los ASB también percibe una relación entre el interés de los padres por la continuidad de los hijos en la escuela y los resultados obtenidos. Asume que, en algunos casos, el abandono escolar está asociado a una valoración de la escuela como no obligatoria e innecesaria.

Psicopedagoga ASB: A nivel del contexto, digamos que... creo que tenemos una dificultad seria, que es que *los papás de los chicos no reconocen que la escuela secundaria es obligatoria y no la perciben como*

*necesaria*. Entonces, ante distintos obstáculos que se presentan, ya sea familiares o educativos... suele decir "bueno, si es para problemas yo no lo llevo y ya está". Si tienen algún problema, ya sea familiar o dentro del barrio... *ellos quizás se trasladan y de la escuela se olvidan*. Hay que ver dónde está [viviendo en qué barrio] con la asistente social y ver cómo solucionar esto.

Los ASB no solo registran el interés de algunos miembros de la familia por la propia continuidad educativa, sino que también identifican las limitaciones que poseen por no haber ido a la escuela. Esta situación tiene un efecto aleccionador en relación al propio futuro: "si termino la escuela evito experiencias indeseadas como no saber contar dinero o andar con un arma en la cintura".

En síntesis, los ASB registran el interés familiar por la continuidad educativa y, al mismo tiempo, reconocen las habilidades y conocimientos que ellos han desarrollado gracias a la escuela. Las dificultades familiares en torno a la ausencia de escolarización no las mencionan como un obstáculo, sino que, por el contrario, aparecen como una lección acerca de los pasos a evitar para no repetir experiencias indeseadas.

### **De acuerdo a los aprendizajes adquiridos**

Los ASB consideran que en la escuela se aprende. Más allá de asumir que la mayor parte del tiempo se aburren y duermen, observan e identifican diferentes habilidades y conocimientos adquiridos. Saben escribir, hacer cuentas y hablan mejor que quienes no van o no han ido a la escuela. Además, consideran que conocen más palabras, lo cual les permite interactuar y adaptarse a diferentes situaciones y tipos de personas (médicos, profesores) en donde se requiere una mayor competencia lingüística.

A1: Me gusta por ahí venir a la escuela, porque me aburro en mi casa.

E: ¿Y qué tenés acá en la escuela que te divierte?

A2: Me hablo con todos más que nada.

A1: Aparte podés aprender.

E: ¿Aparte qué?

A1: Aprendés.

A2: Claro... Por ahí me duermo, pero igual aprendo. (ASB, 4º año)

\*\*

A1: Yo tengo más posibilidades de conseguir un trabajo mejor.

A2: O ella entiende mejor las cosas académicas. Nosotras hablamos bien y las otras hablan como negras, digamos. O van a un médico, ponele, y les explica así, así, y ellas no entienden, porque no saben las palabras, todo eso.

A1: No entienden las cosas que les explican. Yo al saber ya más cosas puedo llegar a entender un poco más que ellas. (ASB, 4º año)

\*\*

E: Y... ¿vos ves la diferencia? ¿En el modo de hablar? ¿En qué más?

A1: Cuando escribe, jaja.

E: O sea que te permite escribir bien...

A2: Adaptarte en distintos ambientes.

E: ¿Qué sería eso?

A2: Yo capaz que con ellos no hablo así, como estoy hablando ahora, hablo "eeh...", así, boludeando<sup>13</sup>... (ASB, 5º año)

Los ASM, por el contrario, asumen que la escuela solo sirve para hacer amigos y para la obtención del título (para poder seguir estudiando o conseguir un trabajo). Idea que también sostiene el preceptor cuando hace alusión a la inutilidad de la escuela —en términos de aprendizaje— para los alumnos del sector social al que estos pertenecen. Para este grupo, el hecho de frecuentar la escuela solo tiene un sentido burocrático, en tanto esta no va más allá de los saberes que ya tienen garantizados por su sector de origen.

---

<sup>13</sup> *Boludo* es una palabra muy usada en Argentina, se podría considerar un sinónimo de *tonto*.

E: ¿Para qué piensan que les sirve venir a la escuela?

A1: *Para tener un título.*

A2: Sí, porque hoy en día si vos no tenés la secundaria terminada vos no podés ni estudiar ni trabajar.

A3: Tener un trabajo decente.

A1: Ni basurero podés ser si no terminás.

E: Aparte de eso *¿alguna otra cosa que sientan que la escuela les da o les otorga?*

A1: *No.*

A2: *El grupo de amigos...* (ASM, 4º año)

\*\*

Preceptor ASM: en una época era para que tengan más conocimientos a nivel general. Ahora, yo *lo veo como un paso que mucho mucho no sirve, que es un paso de la primaria a la universidad.*

E. ¿Por qué decís "mucho mucho no sirve"?

Preceptor ASM: Porque *los contenidos son pocos, son bajos.*

En síntesis, en lo que refiere al aprendizaje en la escuela, los ASB consideran que aprenden y que, gracias a la escuela, pueden adquirir conocimientos (nuevas palabras y capacidad de hacer cuentas) y habilidades (de escritura y comunicativas) que sus pares o familiares que no han concluido el secundario no poseen. Los ASM, contrariamente, no valoran a la escuela como un espacio de aprendizaje, sino como una instancia que los habilita, en términos burocráticos, para la búsqueda laboral o para el ingreso universitario.

### **Con el mundo universitario**

En lo que refiere a la relación entre la escuela secundaria y la universidad, alumnos de ambos centros manifiestan querer seguir estudiando una vez finalizado el ciclo en curso. Sin embargo, solo los ASM reconocen que la escuela no les otorga el nivel necesario

para tener una transición a la universidad sin dificultades, mientras que los ASB no tematizan como problema el hecho de poseer o no las competencias que se requieren para frecuentar la universidad.

A1: [En comparación] con otras escuelas yo me siento como que a veces nos faltan cosas. Por ejemplo, ahora con los ingresos [universitarios] hay escuelas que están muchísimo más avanzadas que nosotros en algunas materias, entonces vos te das cuenta que ellos saben más y no les cuesta tanto. (ASM, 5º año)

Al respecto, la psicopedagoga de los ASB y el preceptor de los ASM hacen hincapié en lo que ellos llaman "los contenidos", lo "pedagógico" o la "exigencia". En uno y otro caso, asumen que lo que aprenden los alumnos en la escuela no es suficiente para habilitarlos a estudios terciarios o universitarios. La primera explicita que un número ínfimo de sus egresados se encuentra en dicha situación; el segundo incluso considera la "inutilidad" actual de la escuela secundaria en ese aspecto.

Preceptor ASM: Yo veo, por ejemplo, los chicos que [deciden estudiar] Medicina... Todos se van a una academia a preparar. Los chicos que van a ingresar a una Facultad de Ingeniería o algo de eso, se van a preparar en matemática, en física, en química. Entonces están todos preparándose aparte de la escuela... La escuela tendría que ser la que les sirve para dar ese paso a la universidad.

Psicopedagoga ASB: Veo que todavía nos falta mucho. Es decir, para tener competencias para la continuidad en un instituto terciario. Hoy en día tenemos chicos en el instituto de educación física, creo que dos, si mal no recuerdo... hay uno de los chicos (se refiere a los egresados de la escuela) que está estudiando Medicina. Esperemos que les vaya bien, pero creemos que falta mucho desde lo pedagógico.

Los alumnos no egresan con las competencias necesarias para seguir una carrera universitaria. Sin embargo, los ASM reconocen esta situación y buscan soluciones individuales (frecuentan academias particulares), mientras que los ASB no lo asumen como problema en tanto el eje está puesto en terminar y no tanto en qué condiciones hacerlo. Como evidencian las experiencias aquí relatadas, la desarticulación que existe entre ambas instituciones educativas solo puede ser "reanudada"—como lo demuestran estos alumnos— a través de acciones individuales. Y, dado que los ASB dependen de

las oportunidades y opciones que les brinda el sistema educativo, quedan excluidos de esta lógica de enmienda.

Los actores involucrados en la educación de los ASB, a diferencia de estos, sí observan una desarticulación entre la escuela secundaria y la universidad. Sin embargo, a la hora de establecer sus causas, emergen dos lógicas opuestas: una estructural y otra individual. La primera, cuando asumen que el problema lo tiene la institución (la escuela no otorga los saberes necesarios para ingresar a la universidad) o bien cuando consideran que el sector social condiciona el horizonte de posibilidades (solo los del Centro pueden seguir carreras como Abogacía o Medicina). La segunda, en cambio, cuando depositan el problema en los alumnos: no tienen hábitos de estudio o eligen carreras que conocen o perciben cercanas (estudiar para ser maestra o policía, por ejemplo).

Preceptor ASB: Por ahí, sabemos la carga que es una carrera como Medicina, las cargas horarias de estudio que tienen que tener [...] *No tienen el hábito de estar sentados media hora leyendo la carpeta, entonces imagínate meterse en semejante carrera. Está la mujer que te dice que va a ser maestra, son también las carreras que ellos conocen. Creo que las ven más accesibles que Abogacía, Medicina, Ciencias Económicas. Ni te las nombran como posible opción. Las ven lejanas.*

E: Y para ellos ¿quién hace esas carreras?

Preceptor ASB: Ah, buena pregunta. Y no te sabría decir, pero *yo calculo que eso lo hacen los que tienen plata, digamos. Eso lo hace gente del Centro. Hay ese preconcepto.*

En síntesis, hay una desarticulación entre la secundaria y la universidad. Los actores de ambas instituciones reconocen que los alumnos no egresan con las competencias necesarias para poder seguir estudiando. Frente a esta situación, los ASM logran enmendar dicha falta frecuentando academias particulares, mientras que los ASB no lo plantean como posibilidad, en tanto dependen de las opciones y oportunidades que les otorga la institución en la que se encuentran. En lo que refiere a las causas de dicha desarticulación, los actores fluctúan entre el reconocimiento de factores estructurales que condicionan las prácticas observadas y la culpabilización de los alumnos por no tener ciertas competencias o habilidades, como el hábito de estudio.

## Con el mundo laboral

Los ASB consideran que el título secundario no les garantiza trabajar en algo que les guste, pero sí que les da más posibilidades, no solo de conseguir un trabajo con un sueldo fijo, sino también de realizar actividades más gratificantes y menos sacrificadas que las que llevan a cabo quienes no han terminado los estudios.

E: [Las personas que conocen que han terminado la escuela] ¿ustedes ven que han podido conseguir un trabajo?

A1: Sí, aparte tienen un sueldo fijo.

A2: Sí, aparte pasa más por las ganas que le mete cada uno. Si vos querés trabajar, vas a hacer lo posible por trabajar.

A1: Vos capaz terminando la escuela vas a poder hacer lo que te guste.

E: ¿Vos pensás lo mismo?

A2: No sé si lo haces, pero tenés más posibilidad. (ASB, 5º año)

\*\*

E: Y eso ¿dónde lo pudieron observar? Tienen por ejemplo amigos que no terminaron...

A1: Mi hermano no terminó y es papá ahora....

A2: Capáz que trabajás, pero no es un trabajo, algo que te gusta hacer [...] Yo no creo que a todo el mundo le guste ser albañil porque es un trabajo cansador, bah, todos son cansadores, pero ese es muy duro. (ASB, 5º año)

\*\*

E: ¿Para qué pensás que te sirve venir a la escuela?

A: Para terminar la secundaria y para poder ser alguien en la vida. Si no, no sos nada. Si no tenés la secundaria, querés buscar un trabajo y no conseguís. No sos nada. Tenés que estar trabajando de albañil o cortando pastos por ahí. No sirve de nada eso. (ASB, 5º año)

Los ASM consideraron, a diferencia de los ASB, que sin el título secundario no se puede estudiar ni trabajar. Los trabajos que para los ASB son cercanos y posibles, en caso de no concluir los estudios, se consideran poco convenientes y lejanos como experiencia posible para este otro grupo de alumnos.

E: ¿Para qué piensan que les sirve venir a la escuela?

A3: *Tener un trabajo decente.*

A1: *Ni basurero podés ser si no terminás.* (ASM, 4º año)

Los ASB, a diferencia de los ASM, hacen alusión a las experiencias de aquellos pares —ya sean ex compañeros, familiares o conocidos del barrio— que no terminaron la escuela. Esas historias son cercanas y no se reconocen como casos aislados. Como se expuso anteriormente, la deserción escolar se da con frecuencia entre los ASB y, según los relatos, está vinculada a la maternidad o paternidad temprana o bien a la necesidad de obtener ingresos a través de actividades que no demandan competencias escolares ni un título.

E: ¿Y los que no terminan la escuela? ¿Qué hacen?

A2: *Y... hacen changas o se rebuscan.* O hay algunos que...

A1: *No hacen nada.*

A2: Claro, no les importa nada.

E: Son los que *se dedican a fumar.*

A2: *Claro.* (ASB, 4º año)

\*\*

E: ¿Qué diferencia sienten ustedes con los que no han podido estudiar o que dejaron la escuela?

A2: Un futuro.

A1: *Y sí, un futuro. Porque hay muchas chicas que dejaron solo porque tuvieron familia.*

E: Sí, eso nos dijeron sus compañeros el otro día, que quedaron embarazadas y después no siguen estudiando.

A1: Sí, dejan todo.

E: ¿Qué hacen esas chicas además de...?

A1: Las que conocí quedaron embarazadas y dejaron...

A2: *Terminan laburando en la calle.*

A1: Sí.

A2: Porque ninguna se pone a limpiar casas ni nada. Terminan laburando en la calle.

A1: El marido las deja con el hijo y ellas se tienen que rebuscar con cualquier cosa, con lo primero que encuentren.

A1: Buscan lo más fácil que ellas puedan hacer. No terminan la escuela y tienen que buscar lo primero que agarren (ASB, 4º año).

\*\*

E: Y, ¿otros que no estudien y se dediquen a otra cosa? A trabajar o a otra actividad.

A2: *Sí, albañil, lo único. Albañil o limpiando casas.*

A1: Las chicas limpiando casas y los hombres son más albañil, así...

A2: En construcción.

A1: No entran con todo lo que necesitan, pero entran. Entran por medio de ayuda de algún amigo, primo, pariente que tienen trabajando.

E: Y ellos, ¿terminaron la escuela?

A1: No. Ellos no. (ASB, 4º)

Los ASB, en términos generales, asocian la conclusión de los estudios secundarios a la posibilidad de tener un futuro mejor. Las personas que terminan el secundario tienen mayores y mejores posibilidades laborales, mientras que aquellos pares que no llegan a esa instancia "no son nada". Sin embargo, consideran que la obtención del título no es condición suficiente para poder realizar trabajos "como la gente" y que les permitan tener un "sueldo" y sus "cosas". Un ejemplo de dicho quiebre lo representan aquellos jóvenes egresados consumidores de drogas.

A1: Desde que yo vengo acá he conocido personas que han terminado quinto año y dicen: "Ah, yo voy a estudiar esto", y vos los ves ahora y no son nada. Tienen como 24 años y tienen 4 hijos. Y así están, con tatuajes en las manos, todo. Entonces...

E: ¿Chicos que terminaron la escuela?

A2: Que a algunos les ha ido bien y a otros no.

E: Y a los que les fue bien, ¿Qué hicieron?

A2: Y, tienen un trabajo como la gente. Su sueldo, sus cosas.

E: ¿Qué sería un trabajo como la gente? ¿Cuáles son esos trabajos?

A2: Por ejemplo, uno trabaja en una panadería. El otro está estudiando para policía ahora de grande, pero por eso tienen sus cosas.

E: ¿Y viven acá en el barrio?

A1: Sí.

E: A los chicos que no les fue bien ¿Qué pasó? ¿Qué no hicieron?

A1: Por la droga.

E: ¿Ya se drogaban terminando el secundario?

A1: Sí, terminando el secundario, sí. Una vez que agarrás la droga no la soltás más. (ASB, 5º año)

En síntesis, los ASB asumen que con el título tienen más posibilidades de realizar trabajos más gratificantes, con un cierto nivel de formalidad y de mayor reconocimiento social. Aquellos jóvenes que por diferentes motivos han abandonado la escuela (maternidad/paternidad temprana, drogadicción, necesidad temprana de obtener ingresos) terminan realizando trabajos sacrificados, informales y poco reconocidos socialmente. Sin embargo, los ASB observan que el título aumenta las posibilidades de éxito, pero no las garantiza, pues algunos de sus pares que han terminado el secundario, pero que consumen drogas, siguen trayectorias similares a las de aquellos que abandonan la escuela en forma temprana.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Este artículo indagó acerca de experiencias educativas *exitosas* de jóvenes de sectores socioeconómicos bajos que se encuentran en contextos desfavorables para concluir la educación obligatoria. Específicamente, en el modo en el que los jóvenes que no abandonan la escuela articulan diferentes lógicas de acción en relación al barrio, a la familia, al grupo de pares, como así también sus percepciones acerca de los aprendizajes adquiridos y el vínculo entre la secundaria y el mundo universitario y laboral.

La noción de experiencias educativas exitosas en contextos desfavorables se identificó como una clave de lectura capaz de dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos estudiados. Cada escuela, en tanto fragmento de un sistema educativo que no tiene referentes comunes, se presenta como escenario de lógicas de acción que posibilitan que las trayectorias educativas reales de los alumnos confluyan con las teóricas (adaptadas al contexto en el que se encuentran). En tanto se asume que existe una acumulación de desventajas que hacen que el tránsito por la escuela no logre superar los desiguales puntos de partida, la selección de dos espacios escolares diferentes se hizo con el objetivo de poder comparar cómo la experiencia educativa se desarrolla de una manera específica en el grupo bajo estudio.

En cuanto a las lógicas de acción reconocidas, en primer lugar, se observó que los ASB asumen que la escuela es un lugar seguro, que los protege de los peligros que perciben en el barrio. En relación a los pares, registran una cercanía con aquellos que continúan estudiando y un distanciamiento y lectura negativa acerca de los que, por diferentes motivos, abandonaron en forma temprana. Por último, la familia tiene un lugar central e interviene en la trayectoria educativa, principalmente a través de un interés manifiesto (y en acciones asociadas a este) que permite que la continuidad educativa de sus hijos o menores a cargo sea posible.

En relación a las percepciones acerca de los aprendizajes adquiridos, los ASB dijeron que en la escuela incorporan habilidades (comunicativas y de escritura) y conocimientos (nuevas palabras y capacidad de hacer cuentas) que de otra forma no podrían obtener. Por su parte, la universidad aparece como un "destino a seguir", pero en los relatos concretos se observa y evidencia la desarticulación que existe entre ambos

niveles educativos. Por último, en lo que refiere al trabajo, asumen que la escuela les otorga más posibilidades de tener un trabajo seguro y menos sacrificado que los que realizan sus pares que han abandonado los estudios.

## REFERENCIAS

- Anderson, D. (1993). *Effects of pregnancy, childbirth, and motherhood on high school dropout*. (Institute for Research on Poverty Discussion Paper No. 1027-93). Recuperado de <http://www.ssc.wisc.edu/irpweb/publications/dps/pdfs/dp102793.pdf>
- Aristimuño, A. (2009) El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4),180-198.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Carusso, M., y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria de Argentina. Un estudio multinivel comparativo. *REICE*, 7(1), 5-21.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-DINIECE.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Elder, G. (1978). Family History and the Life Course. En T. K. Hareven (Ed.), *Transitions: the family end the life course in Historical Perspective* (pp. 17-57). Nueva York, NY: Academic Press.
- Fernández Aguerre, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *REICE*, 7(4), 164-179.
- Fernández Aguerre, T. (Coord. y Ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: Tabaré Fernández Aguerre Editor.
- Hareven, T. K. (2000). *Families, History, and Social Change. Life Course and Cross-Cultural Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de la socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología social*, 16, 21-38.
- Lahire, B. (2010). Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar. En J. Vaca Uribe (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 13-51). Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Mayer, K. U. (2004). Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1, 161-187.
- Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 85-112.
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Observatorio Argentino de Drogas. (2010). Escolaridad, trabajo y proyecto de vida. La entrada al mundo adulto y los factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en adolescentes de 15 a 18 años en AMBA y provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/EscolaridadZTrabajoZyZProyectoZdeZVida.ZAoZ2010.pdf>
- Pascual, L. (2008) El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. *Propuesta Educativa*, 15(29), 73-82.
- Román, M. (2009) Enseñanza media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *REICE*, 7(4), 95 -119.
- Salvia, A. (Dir.). (2009). Grandes desigualdades sociales en las oportunidades de socialización más allá de la escuela. *Observatorio de la Deuda Social de la Infancia, Boletín N° 2*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/grandes-desigualdades-sociales-oportunidades.pdf>
- Saraví, G.A. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83, 33-48.
- Tenti, E. (junio, 2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado en el Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio" del Ministerio de Educación, Brasilia, Brasil. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4\\_Sesion2\\_Tenti.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf)
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina.
- Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2005) La trama de la desigualdad educativa. Conferencia de Guillermina Tiramonti. *Diálogos pedagógicos*, 3(5), 94-110.

# APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA: CREENCIAS DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS\*

*Learning and teaching: Pre-service EFL teachers' beliefs*

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1359>

TANIA TAGLE OCHOA\*<sup>1</sup>

CLAUDIO DÍAZ LARENAS\*\*<sup>2</sup>

PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ\*\*<sup>3</sup>

MARCELA QUINTANA LARA\*\*\*<sup>4</sup>

LUCÍA RAMOS LEIVA\*\*\*\*<sup>5</sup>

PAULO ETCHEGARAY PEZO\*<sup>6</sup>

\*Universidad Católica de Temuco. Chile

\*\*Universidad de Concepción. Chile

\*\*\*Universidad Arturo Prat. Chile

\*\*\*\*Universidad Católica del Norte. Chile

Correspondencia: Tania Tagle Ochoa,

Universidad Católica de Temuco. Chile.

Correo electrónico: [ttagle@uct.cl](mailto:ttagle@uct.cl)

Recibido: 30-09- 2016

Revisado: 02-11-2016

Aceptado: 19-12-2016

---

\* Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto Fondecyt N° 1150889 titulado “Las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del proceso de planificación de aula y su relación con los desempeños pedagógicos en estudiantes de práctica profesional y profesores noveles de pedagogía en inglés”.

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Master en ELT por la Universidad de Warwick, Inglaterra. Profesora asociada y directora de la carrera de Pedagogía en Inglés en la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

<sup>2</sup> Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Profesor asociado en Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Chile.

<sup>3</sup> Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Profesora asistente en Departamento de Español, Universidad de Concepción, Chile.

<sup>4</sup> Doctora en Currículum e Instrucción por la Universidad de Kansas, Estados Unidos. Magíster en TESOL por la Universidad de Kansas, Estados Unidos. Magíster en EFL por la Universidad Arturo Prat, Chile. Profesora asistente en Departamento de Educación y Humanidades, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

<sup>5</sup> Magíster en Didáctica para la Educación Superior por la Universidad de Tarapacá, Chile. Profesora asistente en Facultad de Humanidades, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

<sup>6</sup> Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL) por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Profesor en Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo identificar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseían futuros profesores de inglés de dos universidades chilenas. Participaron 180 estudiantes de primer, tercer y quinto año. Desde un enfoque metodológico cuantitativo se utilizó un diseño descriptivo-comparativo. Los datos se recogieron a través de un inventario de creencias sobre enseñanza y aprendizaje (Tagle, 2008). El análisis de datos empleó análisis de varianza y pruebas post hoc. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primero y los de tercer y quinto año, en ocho de doce dimensiones del ámbito de la enseñanza. Se identifica así un potencial cambio en las creencias de los estudiantes de pedagogía, asociado a su formación profesional.

**Palabras clave:** creencias, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera, formación de docentes

**Abstract:** *The purpose of this study was to identify beliefs in relation to teaching and learning held by pre-service EFL teachers from two Chilean universities. The participants were 180 students from first, third and fifth year. Quantitative research methodology and a descriptive-comparative design were implemented. The technique used to gather data was an inventory focused on beliefs regarding teaching and learning (Tagle, 2008). Analysis of variance and post hoc tests were employed to analyze the data. The results show statistically significant differences among the first, and third and fifth year participants in eight out of twelve teaching dimensions included in the inventory. A potential change was identified in prospective teachers' beliefs, which is associated with their undergraduate training process.*

**Keywords:** *beliefs, teaching, learning, foreign language, teacher training*

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo a resultados de una prueba de inglés aplicada el año 2014 en Chile, solo un 25 % de los estudiantes de tercer año de educación media logra un nivel básico con respecto a las competencias asociadas a esta lengua extranjera (Gobierno de Chile, 2015). Estos bajos resultados podrían estar relacionados con las prácticas pedagógicas de los profesores en el área de la especialidad.

Estas prácticas, a su vez, estarían influenciadas por las creencias que poseen estos profesionales, que se enmarcarían en una visión tradicionalista sobre la enseñanza y el aprendizaje (ver Malderez y Wedell, 2007).

En el contexto nacional se requiere que la formación inicial de docentes de inglés promueva instancias para que estos diseñen e implementen intervenciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua extranjera en forma integrada (leer, escuchar, escribir, hablar) y desde una perspectiva comunicativa (Ministerio de Educación de Chile, 2013). A pesar de esto, se ha evidenciado que estudiantes de pedagogía en inglés chilenos, al finalizar sus estudios, continúan percibiendo la enseñanza de la lengua desde una perspectiva tradicional, es decir, como un proceso vinculado con la transmisión de información y la formación de hábitos

lingüísticos (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014). Desde este punto de vista, los futuros profesores de inglés pueden promover de forma limitada el desarrollo de habilidades de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Esto plantea grandes desafíos para la formación inicial de profesores en el contexto nacional, ya que, a través de la preparación profesional, se requiere modificar las creencias tradicionalistas de los estudiantes en formación.

Se ha señalado que la modificación de creencias tiende a ser un proceso complejo, debido a su carácter implícito (Erkmen, 2014). No obstante, se ha planteado que es posible un cambio de las creencias, si se generan las instancias apropiadas para reestructurarlas (ver, por ejemplo, Richards y Lockhart, 2007). En este sentido, Blázquez y Tagle (2010) sugieren que la práctica pedagógica tiene un papel relevante en la modificación de creencias, ya que en ella se promueven instancias para desarrollar la acción profesional y, además, reflexionar sobre esa acción.

El objetivo de esta investigación es, entonces, comparar las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés que tienen estudiantes de primer, tercer y quinto año de dos universidades chilenas que tienen integrados cursos de práctica progresiva y profesional en sus itinerarios formativos, en los cuales se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre su actuar. El supuesto que subyace a este objetivo es que, al ir implementando sus intervenciones en el sistema educativo, los estudiantes reflexionan sobre su desempeño profesional y sobre las creencias que lo informan.

## MARCO DE REFERENCIA

### Creencias

Las creencias pedagógicas son entendidas como teorías personales o representaciones que guían el pensamiento y las prácticas implementadas por los profesionales de la educación (Pajares, 1992; Wallace, 2002). En este sentido, se asocian a visiones que poseen los docentes sobre cómo se construye el conocimiento, además de la forma en que se desempeñan y ejecutan los roles y las responsabilidades de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los futuros docentes, al comenzar su formación profesional, ya traen consigo creencias previamente definidas sobre cómo enseñar y aprender (Borg, 2006) que pueden permanecer estáticas en el transcurso de experiencias de preparación universitaria, tales como las asociadas a percibir la enseñanza como un proceso de transmisión de información (Mattheoudakis, 2007; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014). Esto indica que las creencias tienden a ser resistentes al cambio, al prolongarse a lo largo del tiempo.

La resistencia al cambio de las creencias se asocia a su origen. Se ha señalado que estas son generadas y almacenadas a través de las experiencias de educación formal de los sujetos (Özmen, 2012; Erkmen, 2014). Entonces, los contextos educativos

influirían directamente en la forma en que las personas construyen ideas sobre cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, ya que tenderían a copiar y replicar las prácticas pedagógicas de sus propios docentes. Luego, resulta altamente complejo transformar este tipo de teorías personales, debido a su antigüedad y permanencia en el tiempo (Richards y Lockhart, 2007; Mak, 2011).

La modificación de las creencias pedagógicas es un proceso complejo: primero, porque son muy difíciles de explorar y de articular por su carácter tácito (Pajares, 1992); y segundo, porque los profesores se sienten frustrados y perturbados cuando tratan de cambiar su sistema de representaciones y las prácticas que se les asocian (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). En este contexto, se ha planteado que las creencias pueden ser transformadas a través de su cuestionamiento constante (Farrell e Ives, 2015). Este planteamiento involucra explorar y reconocer la naturaleza de las propias prácticas pedagógicas, proceso que se relaciona con la reflexión en y sobre la acción. Desde la perspectiva de Dewey (1933), la reflexión corresponde a una consideración activa, persistente y rigurosa de una creencia o forma de conocimiento en función de las bases que le subyacen. En esta línea, la reflexión en la acción se lleva a cabo cuando un individuo enfrenta una situación inesperada durante su actuar y, simultáneamente, reflexiona sobre los elementos de dicha situación para perfeccionar el desempeño, mientras que la reflexión sobre la acción consiste en cuestionar un hecho luego de que haya ocurrido (Schön, 1987).

Zeichner y Liston (1996), basándose en el trabajo de Schön (1983, 1987), identifican tres niveles de reflexión sobre la acción. El primero se asocia con la *revisión*, que corresponde a un procedimiento reflexivo en donde el docente piensa o discute con respecto a su práctica pedagógica. El segundo se relaciona con la *investigación*, la cual, por su sistematicidad, involucra un proceso a largo plazo de recolección de información. El tercero se vincula con la *reteorización y reformulación*, que implica que los profesionales de la educación examinen, de forma crítica, su práctica pedagógica y establezcan conexiones entre la teoría y su desempeño docente, proceso que puede prolongarse por extensos períodos de tiempo.

### **El aprendizaje y enseñanza del inglés desde una propuesta constructivista o tradicional**

El aprendizaje asociado a una propuesta constructivista se encuentra vinculado con el proceso de construcción de significados (Coll, 1990; Soler, 2006). Las personas llevan a cabo este proceso al relacionar lo que están aprendiendo con aquellos conocimientos que construyeron anteriormente, y asignarles un sentido. Esta noción de aprendizaje está centrada en la creación por parte de los sujetos, más que en la adquisición (Ertmer y Newby, 2013). Por consiguiente, más que memorizar información proveniente del

mundo exterior, la función de los aprendices es elaborar o construir interpretaciones personales basadas en sus propias experiencias e interacciones.

La visión constructivista del aprendizaje se vincularía con el enfoque comunicativo de una lengua extranjera, ya que este establece que la competencia comunicativa se desarrolla en la medida en que los aprendices están expuestos al idioma inglés en contextos significativos (Hughes, 2013; Celce-Murcia, 2014). El aprendizaje del lenguaje, en este marco, se basa en que los aprendices comprendan y produzcan interviniendo en escenarios auténticos de comunicación.

Por otro lado, desde una perspectiva tradicional, el aprendizaje es percibido como la asociación entre determinados estímulos provenientes del ambiente y respuestas o reacciones apropiadas de los individuos frente a estos (Ertmer y Newby, 2013). En esta línea, el aprendizaje de un idioma extranjero se asocia a la formación de hábitos. Lo anterior sería producto de una constante ejercitación centrada en los contenidos lingüísticos, tales como gramática y vocabulario (Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

En cuanto a la enseñanza, Zabalza (2009) establece que es una práctica dinámica y compleja, ya que los profesores deben llevar a cabo una infinidad de procesos en función de las necesidades presentadas por diversas personas y contextos. Se pueden identificar distintas variables didácticas asociadas a la enseñanza, que proveen luces para valorar el desempeño profesional del docente, tales como: las actividades diseñadas, los contenidos seleccionados y su organización, las formas de agrupamiento en la sala de clases, la distribución del tiempo, los materiales curriculares, la evaluación, entre otras (Zabala, 1996).

Desde la perspectiva constructivista, el propósito principal de la enseñanza, como práctica social, es ayudar a otros a aprender (Soler, 2006). Entonces, el aprendizaje corresponde al objetivo de la enseñanza y este último, considerando el desarrollo de constructos, corresponde a un proceso diferente para cada individuo (Malderez y Bodóczyk, 2002). En este contexto, la enseñanza de una lengua extranjera se relaciona con la implementación de prácticas pedagógicas focalizadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, es decir, prácticas basadas en una visión del uso de la lengua en el proceso de comunicación (Richards, 2006).

Por otro lado, desde una perspectiva tradicional, la enseñanza del idioma se asocia a un proceso de transmisión de información, esencialmente de contenidos lingüísticos, llevado a cabo a través de la reproducción y memorización (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En este marco, el profesor es visto como una autoridad en el aula y también como un expositor de contenidos. Esta visión de enseñanza, además, atribuye a los estudiantes el papel de receptores pasivos de información (Malderez y Bodóczyk, 2002). La implementación de prácticas de enseñanza basadas en una propuesta tradicionalista resulta riesgosa para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que los estudiantes tienen escasas oportunidades para emplear el lenguaje de manera funcional, lo que limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Richards y Rodgers, 2014).

## METODOLOGÍA

Se implementó un diseño descriptivo-comparativo (ver León y Montero, 2002), que comparó los puntajes promedios de cada nivel (primer, tercer y quinto año) en relación con cada una de las dimensiones del instrumento. Se procedió a explorar cada una de estas dimensiones (doce en total) como un rango de puntajes que oscila entre el puntaje menor, que implica una tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje, y un puntaje mayor, que implica la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje. Este rango de puntajes se obtuvo con base en la suma de cada uno de los ítems que componen el instrumento, previa inversión de los ítems correspondientes.

Se realizó un análisis descriptivo, que dividió cada dimensión del instrumento en tres tercios según percentiles: a) el tercio inferior se denominó como la tendencia por una propuesta tradicional, b) el segundo tercio como intermedio y c) el tercer tercio (superior) se consideró como la tendencia por una propuesta constructivista. Cada grupo fue situado en una de estas categorías.

Finalmente, se realizó un análisis de comparación de medias. Específicamente se utilizó el análisis de varianza (ANOVA), que prueba la hipótesis de que hay diferencias entre las medias de varias poblaciones; en este caso, los grupos que componen cada nivel (primer, tercer y quinto año) en cada dimensión. Este análisis se complementó con pruebas post hoc.

## Participantes

Los participantes de este estudio fueron 180 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés impartida por dos universidades chilenas. Una de estas instituciones está ubicada en el norte y la otra en el sur del país. Ambas forman parte del consejo nacional de universidades tradicionales y han impartido este programa de formación inicial docente desde un lapso aproximado de cincuenta años. Es importante indicar que ambas instituciones poseen un financiamiento mixto caracterizado, por un lado, por la entrega de recursos por parte del Estado y, por el otro, por los recursos propios de cada estudiante, quien, de no poseer recursos para financiar su carrera, puede solicitar algún tipo de beca o préstamo. De igual manera, las carreras de pedagogía en inglés de ambas instituciones se encuentran acreditadas por la Comisión Nacional de Educación (CNA), en un total de nueve criterios de calidad que van desde el perfil de egreso hasta la infraestructura disponible. Tanto los estudiantes de la universidad del norte como los de la del sur provienen de los cuatro primeros quintiles, medida socioeconómica oficial, situación que los hace elegibles para recibir ayuda estatal estudiantil. El ingreso de los estudiantes a la universidad, en ambas instituciones, ha sido vía un puntaje promedio exigido en la prueba de selección universitaria (PSU).

Los participantes correspondieron a estudiantes de primero (89), tercero (39) y quinto (52). Sus edades oscilaron entre 18 y 27, con un promedio de 21,3 (Dt=2,6). Las edades y desviación típica por grupo pueden ser observadas en la tabla n.º 1.

Tabla N.º 1

Distribución de edades de los participantes según curso

|         | Media | DT  | N   |
|---------|-------|-----|-----|
| Primero | 19,9  | 2,6 | 89  |
| Tercero | 21,6  | 1,9 | 39  |
| Quinto  | 23,4  | 1,4 | 52  |
| Total   | 21,3  | 2,6 | 180 |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

## Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó un inventario de creencias sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (Tagle, 2008). El instrumento está conformado por 86 ítems tipo Likert (ver anexo 1) agrupados en dos bloques teóricos. El primero de ellos evalúa la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje e incluye 43 ítems, tales como “El conocimiento está en los libros de texto” o “La memorización de listas de vocabulario favorece el aprendizaje del inglés”.

El segundo bloque incluye 43 ítems que evalúan la tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje, tales como “Enseñar inglés consiste en generar las condiciones apropiadas para que el alumno logre el aprendizaje” o “El conocimiento está en el sujeto que aprende”.

El instrumento evalúa doce dimensiones: a) *Conocimiento*, b) *Aprendizaje*, c) *Enseñanza*, d) *Relaciones interpersonales*, e) *Actividades*, f) *Contenidos*, g) *Organización social del aula*, h) *Tiempo*, i) *Materiales curriculares*, j) *Rol del alumno*, k) *Rol del profesor* y l) *Evaluación*.

Los 43 ítems asociados a una propuesta tradicional y los 43 relacionados con una propuesta constructivista conforman parejas de ítems ligadas a cada dimensión (43 parejas de ítems en total). En la tabla n.º 2 se incluye la cantidad de parejas de ítems por dimensión:

Tabla N.º 2

Cantidad de parejas de ítems por dimensión

| Dimensión                     | Número de parejas de ítems |
|-------------------------------|----------------------------|
| a) Conocimiento               | 02                         |
| b) Aprendizaje                | 07                         |
| c) Enseñanza                  | 05                         |
| d) Relaciones interpersonales | 01                         |
| e) Actividades                | 11                         |
| f) Contenidos                 | 02                         |
| g) Organización del aula      | 01                         |
| h) Tiempo                     | 02                         |
| i) Materiales curriculares    | 04                         |
| j) Rol del alumno             | 02                         |
| k) Rol del profesor           | 02                         |
| l) Evaluación                 | 04                         |
| <b>Total</b>                  | <b>43</b>                  |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

En cada dimensión, a menor puntaje, mayor tendencia a estar de acuerdo con una propuesta tradicional de enseñanza-aprendizaje; y a mayor puntaje, mayor tendencia a estar de acuerdo con una propuesta constructivista de enseñanza-aprendizaje.

El rango de puntajes de cada dimensión se obtuvo con base en la suma de cada uno de los ítems que la componen. Aquellos ítems que puntuaban en la dimensión de manera inversa fueron invertidos antes de calcular el puntaje final, de modo que la sumatoria de los ítems, en cada dimensión, pudiera ser correctamente interpretada. La distribución de puntajes puede ser observada en la tabla n.º 3.

## Procedimiento

En el marco de un diseño descriptivo-comparativo se procedió, inicialmente, a seleccionar por accesibilidad dos instituciones de educación superior. Desde las instituciones seleccionadas, se invitó a participar a los estudiantes de pedagogía en primer, tercer y quinto año. Los participantes accedieron a formar parte de la investigación de manera voluntaria, a través de carta de consentimiento informado. Posteriormente, se aplicó en forma presencial, a todos los participantes de los distintos cursos, el inventario de creencias sobre proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez recogidos y analizados los datos, los resultados preliminares fueron entregados a las instituciones que participaron.

## RESULTADOS

Se observan diferencias estadísticamente significativas, entre los estudiantes del primer, tercer y quinto año de la carrera, en ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza, actividades, contenidos, organización social del aula, tiempo, materiales curriculares, rol del profesor y evaluación* (ver tabla n.º 3).

Tabla N.º 3

Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que poseen los futuros docentes de primer, tercer y quinto año de formación profesional

|              | Nivel | N   | Media   | Desviación típica | Mínimo | Máximo | Tercio  |
|--------------|-------|-----|---------|-------------------|--------|--------|---------|
| Conocimiento | 1º    | 89  | 11,1124 | 1,40969           | 8,00   | 15,00  | Segundo |
|              | 3º    | 39  | 11,4615 | 1,57022           | 8,00   | 14,00  | tercio  |
|              | 5º    | 52  | 11,2885 | 1,71883           | 7,00   | 16,00  |         |
|              | Total | 180 | 11,2389 | 1,53675           | 7,00   | 16,00  |         |
| Aprendizaje  | 1º    | 89  | 32,6404 | 3,35494           | 24,00  | 41,00  | Segundo |
|              | 3º    | 39  | 33,6667 | 3,00292           | 26,00  | 38,00  | tercio  |

|                               | Nivel | N   | Media   | Desviación<br>típica | Mínimo | Máximo | Tercio            |
|-------------------------------|-------|-----|---------|----------------------|--------|--------|-------------------|
|                               | 5°    | 52  | 33,4038 | 2,73151              | 29,00  | 42,00  |                   |
|                               | Total | 180 | 33,0833 | 3,12652              | 24,00  | 42,00  |                   |
| Enseñanza                     | 1°    | 89  | 28,8090 | 3,38404              | 21,00  | 36,00  | Segundo<br>tercio |
|                               | 3°    | 39  | 32,2821 | 2,57466              | 27,00  | 36,00  | Tercer<br>tercio  |
|                               | 5°    | 52  | 30,5577 | 3,47774              | 22,00  | 37,00  | Tercer<br>tercio  |
|                               | Total | 180 | 30,0667 | 3,52263              | 21,00  | 37,00  |                   |
|                               | 1°    | 89  | 5,4382  | 1,31387              | 2,00   | 8,00   | Segundo<br>tercio |
| Relaciones<br>interpersonales | 3°    | 39  | 5,6667  | 1,26352              | 3,00   | 8,00   |                   |
|                               | 5°    | 52  | 5,5962  | 1,01479              | 4,00   | 8,00   |                   |
|                               | Total | 180 | 5,5333  | 1,22086              | 2,00   | 8,00   |                   |
| Actividades                   | 1°    | 89  | 54,6067 | 4,69191              | 41,00  | 72,00  | Segundo<br>tercio |
|                               | 3°    | 39  | 60,4872 | 2,90074              | 54,00  | 68,00  |                   |
|                               | 5°    | 52  | 59,9038 | 5,80824              | 44,00  | 71,00  |                   |

|                          | Nivel | N   | Media   | Desviación típica | Mínimo | Máximo | Tercio         |
|--------------------------|-------|-----|---------|-------------------|--------|--------|----------------|
|                          | Total | 180 | 57,4111 | 5,47701           | 41,00  | 72,00  |                |
| Contenidos               | 1o    | 89  | 12,3258 | 1,76954           | 8,00   | 16,00  | Tercer tercio  |
|                          | 3°    | 39  | 13,2821 | 1,70060           | 10,00  | 16,00  | Tercer tercio  |
|                          | 5°    | 52  | 13,3269 | 1,64163           | 10,00  | 16,00  | Tercer tercio  |
|                          | Total | 180 | 12,8222 | 1,77869           | 8,00   | 16,00  |                |
| Organización social aula | 1°    | 89  | 5,7753  | 1,43616           | 1,00   | 8,00   | Segundo tercio |
|                          | 3°    | 39  | 6,4872  | 1,04810           | 3,00   | 8,00   | Tercer tercio  |
|                          | 5°    | 52  | 5,7692  | 1,13094           | 2,00   | 8,00   | Segundo tercio |
|                          | Total | 180 | 5,9278  | 1,30333           | 1,00   | 8,00   |                |
| Tiempo                   | 1°    | 89  | 10,5281 | 1,75221           | 7,00   | 15,00  | Segundo tercio |
|                          | 3°    | 39  | 11,6154 | 1,53238           | 8,00   | 14,00  |                |

|                         | Nivel | N   | Media   | Desviación típica | Mínimo | Máximo | Tercio         |
|-------------------------|-------|-----|---------|-------------------|--------|--------|----------------|
|                         | 5°    | 52  | 11,5577 | 1,89337           | 7,00   | 16,00  |                |
|                         | Total | 180 | 11,0611 | 1,81909           | 7,00   | 16,00  |                |
| Materiales curriculares | 1°    | 89  | 22,1461 | 2,74090           | 16,00  | 29,00  | Segundo tercio |
|                         | 3°    | 39  | 25,6410 | 2,43318           | 21,00  | 30,00  | Tercer tercio  |
|                         | 5°    | 52  | 24,6154 | 2,78056           | 20,00  | 31,00  | Tercer tercio  |
|                         | Total | 180 | 23,6167 | 3,06772           | 16,00  | 31,00  |                |
| Rol alumno              | 1°    | 89  | 11,7191 | 1,70553           | 6,00   | 16,00  | Segundo tercio |
|                         | 3°    | 39  | 12,4359 | 1,33367           | 10,00  | 16,00  |                |
|                         | 5°    | 52  | 11,8654 | 1,78258           | 8,00   | 16,00  |                |
|                         | Total | 180 | 11,9167 | 1,67090           | 6,00   | 16,00  |                |
| Rol profesor            | 1°    | 89  | 10,9101 | 2,04295           | 5,00   | 15,00  | Segundo tercio |
|                         | 3°    | 39  | 12,4872 | 1,66815           | 9,00   | 16,00  | Tercer tercio  |
|                         | 5°    | 52  | 11,7692 | 1,83234           | 8,00   | 15,00  | Segundo tercio |

|            | Nivel | N   | Media   | Desviación típica | Mínimo | Máximo | Tercio            |
|------------|-------|-----|---------|-------------------|--------|--------|-------------------|
|            | Total | 180 | 11,5000 | 2,00140           | 5,00   | 16,00  |                   |
| Evaluación | 1º    | 89  | 21,4831 | 2,75974           | 15,00  | 29,00  | Segundo<br>tercio |
|            | 3º    | 39  | 22,7692 | 2,49696           | 18,00  | 27,00  |                   |
|            | 5º    | 52  | 23,0962 | 2,99843           | 16,00  | 32,00  |                   |
|            | Total | 180 | 22,2278 | 2,86148           | 15,00  | 32,00  |                   |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

**Enseñanza:** Los resultados indican  $F(2,179)=16,258$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc de Bonferroni señala diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=28,8090$ ) en relación a los del grupo 3 ( $M=32,2821$ ) y 5 ( $M=30,5577$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan diferencias. Es necesario considerar estos resultados en el marco del rango de puntajes posibles, en este caso, los grupos de tercer y quinto año se ubican en el tercio superior de puntajes, mientras que los de primero se ubican en el segundo tercio.

**Actividades:** Los resultados indican  $F(2,179)=30,974$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc plantea diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=54,6067$ ) en relación a los del grupo 3 ( $M=60,4872$ ) y 5 ( $M=59,9038$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

**Contenidos:** Los resultados indican  $F(2,179)=7,349$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc señala diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=12,3258$ ) en relación con los del grupo 3 ( $M=13,2821$ ) y 5 ( $M=13,3269$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan

diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el tercio superior.

*Organización social del aula:* Los resultados señalan  $F(2,179)=4,780$ ,  $P=0,01$ . El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 3 ( $M=6,4872$ ) en relación con los del grupo 1 ( $M=5,7753$ ) y 5 ( $M=5,7692$ ). Es decir, los estudiantes de tercer año tienen, en promedio un puntaje superior, y con diferencias estadísticamente significativas, en relación con los estudiantes de primer y quinto año; entre estos dos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercero se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero y quinto en el segundo tercio.

*Tiempo:* Los resultados señalan  $F(2,179)= 8,175$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=10,5281$ ) en relación con los del grupo 3 ( $M=11,6154$ ) y 5 ( $M=11,5577$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

*Materiales curriculares:* Los resultados indican  $F(2,179)=27,936$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc plantea diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=22,1461$ ) en relación con los del grupo 3 ( $M=25,6410$ ) y 5 ( $M=24,6154$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos cursos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercero y quinto se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero se ubican en el segundo tercio.

*Rol del profesor:* Los resultados señalan  $F(2,179)=9,993$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=10,9101$ ) en relación con los del grupo 3 ( $M=12,4872$ ) y 5 ( $M=11,7692$ ). Es decir, los estudiantes de primer año tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los de tercer año; no existen diferencias significativas entre primero y quinto o tercero y quinto. En el marco del rango de puntajes posibles, los estudiantes de tercer año se ubican en el tercio superior, mientras que los de primero y quinto en el segundo tercio.

*Evaluación:* Los resultados señalan  $F(2,179)=9,993$ ,  $P<0,001$ . El análisis post hoc indica diferencias significativas entre los promedios del grupo 1 ( $M=21,4831$ ) en relación con los del grupo 3 ( $M=22,7692$ ) y 5 ( $M=23,0962$ ). Es decir, los estudiantes de primer año

tienen, en promedio, un puntaje menor, y con diferencias estadísticamente significativas, que los estudiantes de tercer y quinto año; entre estos dos últimos grupos no se observan diferencias. En el marco del rango de puntajes posibles, todos los grupos se ubican en el segundo tercio.

En las dimensiones restantes (*conocimiento, aprendizaje, relaciones interpersonales y rol del alumno*) no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Todos los promedios grupales en estas dimensiones se ubican en el segundo tercio del rango de puntajes, por lo que no es posible plantear una tendencia de las respuestas por una propuesta tradicional o constructivista.

En resumen, es posible observar que ninguno de los grupos se ubica en el primer tercio de puntajes de cada dimensión, que correspondería a una visión marcadamente tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El rango observado de puntajes comienza en el segundo tercio, donde se agrupa la mayor parte de las dimensiones, y alcanza, en algunos grupos, al tercer tercio.

Las variaciones más evidentes entre grupos se pueden agrupar en: a) los estudiantes de primer año, que evidencian puntajes más bajos que sus compañeros de tercero y quinto, y b) los de tercer año, que evidencian puntajes más altos que sus compañeros de primero y quinto.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se planteó en el apartado previo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer, tercer y quinto año de la carrera de pedagogía en inglés, en ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza, actividades, contenidos, organización social del aula, tiempo, materiales curriculares, rol del profesor y evaluación*. Se destaca que estas dimensiones parecen asociarse, esencialmente, al ámbito de la enseñanza.

Los programas de pedagogía en inglés a los que pertenecen los participantes de este estudio se prolongan por cinco años. En el transcurso de su formación profesional, los futuros profesores llevan a cabo tareas de observación en diversos contextos educacionales y, además, se involucran en experiencias prácticas de enseñanza desde el tercer año de su carrera. Estas experiencias se extienden hasta el quinto año de su proceso de formación. Durante este último año, los estudiantes realizan su práctica profesional en establecimientos educacionales de la primera y novena región del país, y se hacen responsables de desarrollar clases en la asignatura de inglés a un curso de educación media. En la implementación de la línea de práctica de los programas de pedagogía en inglés, ofrecidos en las dos instituciones participantes, se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica pedagógica considerando la compleja naturaleza del proceso pedagógico, y los principios y las estrategias asociadas a la enseñanza de una lengua extranjera, entre otros puntos.

El estudio permitió observar que los estudiantes de tercero y quinto, en general, poseerían creencias más innovadoras (constructivistas) que los de primer año, con respecto al proceso de enseñanza de la lengua extranjera. En este sentido, los estudiantes de primer año muestran un repertorio de creencias caracterizado por concepciones tradicionales y constructivistas de la enseñanza del inglés, que pueden estar alineadas con las creencias que evidenciaban sus propios profesores en los niveles de educación primaria y secundaria. Este punto sigue la lógica del *apprenticeship of observation*, que indica que las concepciones y preconcepciones de los estudiantes de pedagogía provienen de los, al menos, doce años de escolaridad, observación y contacto con profesores, estrategias didácticas y formas evaluativas con las que los futuros profesores llegan a la universidad (Lortie, 1975; Borg, 2004). Esta situación no ocurre con otras profesiones.

En otras palabras, los estudiantes llegan a formarse como profesores en la universidad con un conocimiento intuitivo, imitativo y repetitivo, que desconoce las implicancias del proceso de planificación de la enseñanza, donde el profesor piensa y organiza el proceso pedagógico. Los estudiantes de tercer y quinto año, a través de su proceso formativo, vivenciarían una modificación en su sistema de creencias mediante la reflexión de las experiencias asociadas a la práctica pedagógica. Esto hace que su repertorio de creencias se oriente hacia una visión más constructivista de la enseñanza.

En esta línea, Tagle (2008) sugiere que la práctica promueve instancias para que los docentes en formación se desarrollen profesionalmente a través de procesos de reflexión sobre su actuar en el aula. Así, como ha sido planteado en estudios de similares características (Chacón, 2006; Cota y Ruiz-Esparza, 2012), la reflexión (ver Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987) en o sobre la acción favorecería el cambio de las creencias y jugaría un rol relevante en el desarrollo del pensamiento y la competencia profesional (Wallace, 2002). En este contexto, el proceso de transformación de las creencias requiere considerar una interacción continua entre las prácticas pedagógicas y los antecedentes teóricos asociados.

Los resultados del estudio también indican que en general no se presentan diferencias estadísticamente significativas, en las creencias sobre las distintas dimensiones asociadas a la enseñanza, entre los estudiantes de tercer y quinto año. Es posible inferir que el proceso de reflexión sobre las primeras experiencias prácticas de los estudiantes en los centros educativos (que se inician en el tercer año de preparación profesional) puede impactar en la transformación de las creencias; sin embargo, con el paso del tiempo, es posible que se llegue a percibir el proceso pedagógico como mecánico y rutinario.

La implementación de prácticas mecánicas y rutinarias, a su vez, se puede asociar a los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes a través de su proceso formativo. Considerando los planteamientos de Zeichner y Liston (1996), quienes basan sus observaciones en el trabajo de Schön (1983, 1987), los estudiantes de quinto año podrían haber logrado solamente los primeros niveles de reflexión (esperados para los

estudiantes de tercer año). Como consecuencia, y de acuerdo al planteamiento de los autores, estos futuros docentes estarían experimentando problemas para alcanzar el nivel más elevado de reflexión, que corresponde a procesos de re teorización y reformulación. Estos procesos requieren, para redefinir el conocimiento ya existente a largo plazo, de análisis exhaustivos sobre el propio actuar en el aula, que permitan identificar causas y consecuencias de las prácticas sobre la base de la teoría existente.

Se ha señalado que la reflexión resulta una competencia compleja de desarrollar para los profesionales de la educación. En este contexto, se ha argumentado que los docentes que solo logran niveles básicos de reflexión son aquellos que no tienen total claridad sobre el beneficio que aporta y son incapaces de integrarla favorablemente en su ejercicio pedagógico (Alberca y Frisancho, 2011). Otros aspectos que podrían obstaculizar el desarrollo de la competencia de reflexión son la motivación profesional y el temor a enfrentar riesgos (Zeichner y Wray, 2001; Prieto, 2007).

Por otro lado, los resultados del estudio no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer, tercer y quinto año de pedagogía en inglés en relación a las dimensiones de *conocimiento, aprendizaje, relaciones interpersonales y rol del alumno*. Esto podría deberse a que los procesos de reflexión sobre y en la práctica estarían focalizados, esencialmente, en las dimensiones asociadas a la enseñanza y no al aprendizaje de la lengua extranjera. En cambio, estas dimensiones se relacionarían con el proceso de construcción de conocimiento en el área de la especialidad (inglés), el tipo de ambiente que se requiere para que este proceso se desarrolle y el rol que asume el alumno. Si se considera que la reflexión sobre la acción profesional favorece la modificación de las creencias, es posible plantear que los participantes del estudio podrían no haber sido incentivados a reflexionar, en sus prácticas pedagógicas, sobre los elementos que pueden afectar el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera.

En este mismo contexto, también es posible plantear que los participantes pueden no haberse visto involucrados, en su formación profesional, en el desarrollo de prácticas metacognitivas relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En esta línea, Farrell y Bennis (2013) manifiestan que es posible que los docentes, al no recurrir a procesos que involucren metacognición, no se percaten sobre cómo hacer que otro aprenda, por lo que esto también puede afectar las diferencias no significativas entre las creencias de los estudiantes de primer, tercer y quinto año en las dimensiones de *conocimiento, aprendizaje, relaciones interpersonales y rol del alumno*.

## CONCLUSIONES

Se puede observar que las creencias sobre la enseñanza del inglés varían según el avance en el proceso de formación profesional. Esta afirmación considera los resultados de ocho de las doce dimensiones que componen el inventario de creencias: *enseñanza, actividades, contenidos, organización social en el aula, tiempo, materiales curriculares,*

*rol del profesor y evaluación.* Uno de los elementos que, al parecer, favorece el cambio o modificación de las creencias se asocia a la implementación de prácticas pedagógicas en contextos reales de desempeño y a la reflexión sobre estas. Las diferencias no significativas entre las creencias de los estudiantes de tercer y quinto año pueden asociarse a que los niveles de reflexión no progresan a lo largo de su proceso formativo.

Las creencias asociadas al aprendizaje parecen más difíciles de modificar que las relacionadas con la enseñanza. Lo anterior puede deberse a que los estudiantes, en su preparación, no realizan procesos de reflexión focalizados en cómo se desarrolla el aprendizaje de la lengua extranjera. Asociado a este punto, y considerando la línea de práctica pedagógica, resulta necesario maximizar oportunidades para que los futuros docentes reconozcan, cuestionen y reorienten sus creencias en función de cómo se aprende y enseña la lengua inglesa. Adicionalmente, se requeriría que los docentes universitarios incentiven a los estudiantes a implementar prácticas basadas en la reflexión, que se asocien a sus propios procesos de aprendizaje del inglés. Finalmente, se necesitaría que los estudiantes pudieran profundizar sobre los niveles de esta competencia a través de la preparación profesional.

## REFERENCIAS

- Alberca, R. V., y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44.
- Blázquez, F., y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Borg, M. (2004). Key concepts in ELT: The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274-276.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres, Inglaterra: Continuum.
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4ª ed.) (pp. 2-14). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), 121-130.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Cota, S., y Ruiz-Esparza, E. (2012). Pre-service teachers' beliefs about language teaching and learning: A longitudinal study. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 81-95.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Londres, Inglaterra: D.C. Heath.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.

- Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *H. U. Journal of Education*, 29(1), 99-113.
- Ertmer, P. A., y Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Farrell, T. S. C., y Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176.
- Farrell, T. S. C., e Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5) 594-610.
- Gobierno de Chile. (2015). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014: Simce e indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion\\_Entrega\\_Resultados\\_2014\\_8\\_II\\_III.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf)
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Hughes, R. (2013). *Teaching and researching speaking* (2ª ed.). Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3ª ed.). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- León, O. G., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mak, S. H. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(53), 53-67.
- Malderez, A., y Bodóczy, C. (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Malderez, A., y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Londres, Inglaterra: Continuum.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Özmen, K. S. (2012). Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: A longitudinal study. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-16.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres, Inglaterra: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinoccio.
- Tagle, T. (2008). *Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., y Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *FOLIOS*, 39, 77-87.
- Wallace, M. J. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Zabala, A. (1996). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular* (11ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M., y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613-621.

## **Anexo 1: Inventario de creencias sobre procesos de enseñanza–aprendizaje (Tagle, 2008)**

En las hojas siguientes se presentan distintas afirmaciones. Usted deberá decidir frente a cada de ellas su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que la afirmación plantea, seleccionando las siguientes opciones:

**MD:** significa que usted está **muy en desacuerdo** con la afirmación.

**D:** significa que usted está **en desacuerdo** con la afirmación.

**A:** significa que usted está **de acuerdo** con la afirmación.

**MA:** significa que usted está **muy en acuerdo** con la afirmación.

1. El conocimiento está en el sujeto que aprende.
2. Saber inglés significa saber comunicarse en el idioma.
3. El rol del profesor de inglés consiste en transmitir información para que los alumnos aprendan.
4. El alumno depende del profesor para aprender inglés.
5. No existen recursos más importantes que otros en una clase de inglés.
6. La memorización de listas de vocabulario favorece el aprendizaje del inglés.
7. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar cualquier tipo de contenido en inglés.
8. Saber inglés significa conocer los signos y las reglas del idioma.
9. Es aconsejable utilizar una misma actividad de lectura para diferentes tipos de textos.
10. Las decisiones con respecto a la planificación e implementación de una clase de inglés deben ser compartidas entre el profesor y los alumnos.
11. Los alumnos pueden evaluar el logro de los objetivos propuestos en una clase de inglés.

12. Las actividades que aparecen en los libros de texto de inglés no deben ser modificadas porque han sido construidas por expertos.
13. El conocimiento está en los libros de texto.
14. La producción oral en inglés se desarrolla a través de la generación del lenguaje en situaciones reales de comunicación.
15. El hablar en inglés (por parte del profesor) y, luego, traducir es una estrategia que facilita la comprensión del idioma por parte de los alumnos.
16. La traducción de textos es una actividad efectiva en el proceso de aprendizaje del inglés.
17. La distribución del tiempo, en una clase de inglés, debe ser seguida con rigurosidad.
18. En el aprendizaje del inglés es igualmente relevante manejar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
19. Los conocimientos sobre el tópico del texto y los conocimientos socioculturales del alumno juegan un rol importante en el proceso de selección de materiales escritos u orales.
20. La clase expositiva puede ser efectiva, pero solo para el desarrollo de ciertos tipos de contenidos.
21. Los profesores deben organizar las actividades de enseñanza considerando las características, conocimientos y experiencias de cada uno de sus alumnos, es decir, las actividades de enseñanza requieren ser diferenciadas.
22. Los errores de los estudiantes (en la producción) pueden o no ser corregidos, esto depende del contexto en que ellos se presentan.

23. Las actividades de transformación de oraciones de presente a pasado y futuro ayudan al desarrollo de la producción escrita.
24. Las actividades desarrolladas antes, durante y después del proceso de lectura/audición son igualmente importantes.
25. El tiempo asignado para la realización de determinadas actividades debe adecuarse a las características de los alumnos con los que se está trabajando.
26. El alumno puede aprender en forma autónoma inglés.
27. Cualquier estrategia de enseñanza no es apropiada para el trabajo de cualquier contenido en inglés.
28. El rol del alumno en la clase de inglés consiste, principalmente, en registrar los nuevos contenidos.
29. Los alumnos pueden participar en el proceso de selección o diseño de actividades de enseñanza de una clase de inglés.
30. El hablar en inglés (por parte del profesor) y, luego, traducir es una estrategia que no facilita la comprensión del idioma por parte de los alumnos.
31. Enseñar inglés consiste en generar las condiciones apropiadas para que el alumno logre el aprendizaje.
32. Cualquier tipo de texto no es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora/auditiva en inglés.
33. Las actividades de repetición favorecen el desarrollo de la expresión oral.
34. La forma más adecuada de organizar la sala para una clase de inglés es en filas.
35. El rol del alumno en una clase de inglés consiste, principalmente, en usar el lenguaje para poder comunicarse.

36. Aprender inglés consiste en construir significados y aplicarlos a nuevas situaciones comunicativas.
37. Las actividades posteriores al proceso de lectura/audición son más relevantes que las previas y las implementadas durante el proceso, ya que entregan información sobre lo que los alumnos han comprendido.
38. La reescritura de textos en inglés no es recomendable en el proceso de su producción.
39. Es aconsejable utilizar diferentes actividades de lectura para diferentes tipos de textos.
40. La producción oral en inglés se desarrolla a través de la imitación.
41. La prueba escrita puede ser utilizada para evaluar solo ciertos contenidos en inglés.
42. La comprensión oral en inglés se desarrolla escuchando, desde un inicio, textos completos.
43. Cualquier estrategia de enseñanza es apropiada para el trabajo de cualquier contenido en inglés.
44. La distribución del tiempo, en una clase de inglés, debe ser flexible.
45. La memorización de listas de vocabulario no favorece el aprendizaje del inglés.
46. Los alumnos no pueden participar en el proceso de selección o diseño de actividades de enseñanza de una clase de inglés.
47. Las relaciones profesor-alumno deben caracterizarse por ser horizontales o democráticas.
48. La comprensión oral/escrita consiste principalmente en decodificar (construir significado a partir del lenguaje) la información.

49. Las decisiones con respecto a la planificación e implementación de una clase de inglés deben ser tomadas solo por el profesor.
50. Los materiales curriculares deben diversificarse según los alumnos con los que se trabaje.
51. Es aconsejable que los contenidos en una clase de inglés se trabajen en forma integrada; por ejemplo, gramática y vocabulario.
52. La comprensión escrita en inglés se desarrolla entendiendo primero palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
53. Los errores de los estudiantes (en la producción) deberían ser corregidos tan pronto como son hechos para prevenir la formación de malos hábitos.
54. Aprender inglés consiste en reproducir información.
55. Los profesores deben organizar las actividades de enseñanza de acuerdo al grupo, globalmente considerado, solo así se es justo.
56. La comprensión oral/escrita en inglés consiste en darle significado al texto a partir de conocimientos lingüísticos, estructurales, del tópico y socioculturales
57. El tiempo designado para el desarrollo de ciertas actividades debe ser el mismo para todos los estudiantes, solo así se es justo.
58. La producción escrita en inglés se desarrolla escribiendo, desde un inicio, textos completos.
59. Enseñar inglés consiste en transmitir información a los alumnos.
60. Una vez que se han planificado las actividades de enseñanza, estas no pueden ser modificadas.
61. La lectura en voz alta en inglés favorece el desarrollo de la comprensión escrita por parte de los alumnos.

62. Los materiales curriculares deben ser los mismos para todos los alumnos.
63. Las actividades en una clase de inglés (centrada en el desarrollo de la expresión oral) deberían focalizarse en el desarrollo de la fluidez.
64. El recurso más importante en una clase de inglés es el libro de texto.
65. Las actividades de transformación de oraciones de presente a pasado y futuro aportan poco el desarrollo de la producción escrita.
66. El rol del profesor de inglés consiste en actuar como guía en el proceso de aprendizaje.
67. En el aprendizaje del inglés es más relevante manejar contenidos conceptuales que procedimentales o actitudinales.
68. Es aconsejable que los contenidos en una clase de inglés se trabajen en forma aislada; por ejemplo, gramática, vocabulario, etc.
69. La lectura en voz alta en inglés no favorece el desarrollo de la comprensión escrita por parte de los alumnos.
70. Las actividades de enseñanza ya planificadas pueden ser modificadas.
71. En las relaciones profesor-alumno debe predominar el sentido de autoridad.
72. La producción escrita en inglés se desarrolla escribiendo palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
73. Los errores tienen una connotación “negativa” en el proceso de evaluación.
74. Las actividades de repetición no favorecen el desarrollo de la expresión oral.
75. Los alumnos no pueden evaluar el logro de los aprendizajes propuestos en una clase de inglés, esa es responsabilidad del profesor.
76. La forma más adecuada de organizar la sala para una clase de inglés es en parejas o grupos.

77. Los errores tienen una connotación “positiva” en el proceso de evaluación.
78. Los conocimientos sobre el tópico del texto y los conocimientos socioculturales del alumno carecen de importancia en el proceso de selección de materiales escritos u orales.
79. La comprensión escrita en inglés se desarrolla leyendo, desde un inicio, textos completos.
80. Las actividades en una clase de inglés (centrada en el desarrollo de la expresión oral) deberían focalizarse en el desarrollo del uso correcto del lenguaje.
81. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva.
82. La reescritura de textos en inglés es recomendable en el proceso de su producción.
83. La traducción de textos es una actividad que aporta poco en el proceso de aprendizaje del inglés.
84. Las actividades que aparecen en los libros de texto de inglés, a pesar de ser construidas por expertos, pueden ser modificadas.
85. La comprensión oral en inglés se desarrolla escuchando primero palabras, luego oraciones y posteriormente textos completos.
86. Cualquier tipo de texto es apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora/auditiva en inglés.

**PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN  
A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA.  
PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PCPI  
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO**

***Special programs of attention to diversity in Secondary.  
Perceptions of students and teacher training involved in PCPI***

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1360>

FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ\*<sup>1</sup>

MAXIMILIANO RITACCO REAL\*\*<sup>2</sup>

\*Universidad de Cádiz. España

\*\*Universidad de Zaragoza. España

Correspondencia: Francisco Javier Amores Fernández,  
Universidad de Cádiz. España.

Correo electrónico: franciscojavier.amores@uca.es

Recibido: 06-09-2016

Revisado: 19-09-2016

Aceptado: 24-11-2016

**Resumen:** El objetivo principal de la investigación es describir y valorar los aspectos derivados de la aplicación de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en la provincia de Granada, España. El trabajo que aquí se presenta se centra en analizar las percepciones del profesorado acerca de su formación específica en este tipo de medidas de atención a la diversidad, y conocer las percepciones de los estudiantes sobre su implantación y expectativas de futuro. La investigación se ha desarrollado en 50 centros educativos de la provincia de Granada, a partir de un método mixto de investigación. Los mayores logros de los PCPI son el cambio de actitud de los alumnos hacia el estudio y que un alto porcentaje consiga el graduado en educación secundaria obligatoria (ESO).

**Palabras clave:** fracaso escolar, exclusión social y educativa, alumnos en riesgo, educación secundaria obligatoria

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesor ayudante doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela: HUM-386). Sus líneas de investigación son fracaso escolar, escuela inclusiva, exclusión educativa y liderazgo pedagógico.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesor ayudante doctor en el área de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza, España. Sus principales líneas de investigación son fracaso escolar, escuela inclusiva, exclusión educativa y liderazgo pedagógico.

**Abstract:** *The principal purpose of this investigation is to describe and evaluate every aspect related to the application of the Initial Professional Qualification Program (PCPI) in the province of Granada, Spain. The work presented here focuses on the analysis of the perceptions of teachers about their specific training in such measures of attention to diversity, and understand the perceptions of students about their implementation and future expectations. The research was developed in 50 educational centers of the province of Granada, starting with a mixed method research. The greatest achievements of the PCPI are the change in attitude of the students towards the study, and that a high percentage obtains the graduate in Compulsory Secondary Education (ESO).*

**Keywords:** *school failure, social and educational exclusion, students at risk, Compulsory Secondary Education*

## INTRODUCCIÓN

Para la sociedad en general, así como para los poderes públicos y para el mundo académico en particular, el problema del fracaso escolar ocupa un lugar prioritario por la cantidad de efectos perniciosos que tiene, no solo para el individuo que lo sufre. En España, en las últimas décadas, la administración pública ha intentado paliar este problema del fracaso escolar y abandono prematuro del sistema mediante la aplicación de distintas medidas de atención a la diversidad, como los programas de cualificación profesional inicial (PCPI, ahora ciclos de formación profesional básica). Estos programas constituían una mejora respecto de los antiguos programas de garantía social (PGS) que, aunque servían para mantener escolarizado al alumno hasta la edad obligatoria, no ofrecían la oportunidad del reenganche en el sistema educativo ordinario.

Para ofrecer mejores perspectivas de futuro a los alumnos ha sido fundamental un buen diseño de los itinerarios. Uno de los principales logros de los PCPI respecto de los PGS fue su conexión con la formación profesional y la posibilidad de obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria (ESO) mediante un sistema de evaluación diferente al habitual —específico para este tipo de alumnos con problemas de aprendizaje— para evitar el abandono.

Las investigaciones realizadas en España, en unos casos, se han centrado en una mirada más bien escolar, mientras que en otros se ha investigado la conformación y las respuestas al riesgo en otros contextos formativos, concretamente referidos a la cualificación profesional. Conocer, en el plano macro y micro, la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados, y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas, ya que los datos disponibles revelan que existen diferencias dignas de atención en distintas comunidades autónomas (Escudero y Bolívar, 2008).

Estudiar el complejo fenómeno del fracaso escolar lleva consigo acercarse a la problemática realidad de la exclusión social y educativa. En efecto, en los últimos años se ha producido un desplazamiento terminológico en el uso de la noción de fracaso

escolar hacia la noción de exclusión educativa (Luengo Navas, 2005) a la hora de conceptualizar un conjunto de realidades heterogéneas que rodean el universo del fracaso: bajos rendimientos académicos, absentismo escolar, desenganche afectivo de la escuela, abandono prematuro de la educación obligatoria sin la graduación correspondiente. Además de estas dimensiones, que atañen directamente a los resultados y trayectorias de los estudiantes, esta noción también acoge en su interior manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadecuados o insatisfactorios, así como las vivencias y reacciones negativas de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero y Bolívar, 2008).

El fenómeno del fracaso escolar es dinámico y complejo, con una gran variedad de vertientes y una amplia bibliografía relacionada. Un indicativo de la importancia del problema es el creciente número de investigaciones relacionadas con el fracaso y el abandono escolar: Bernardi y Requena (2010), Bolívar y López (2009), Calero, Chois y Waisgrais (2010), Casquero y Navarro (2010), Escudero (2005), Escudero, González y Martínez (2009), González (2004 y 2006), Fernández Enguita (2009), Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010), Roca Cobo (2010).

Asimismo, existen numerosos estudios relacionados con los PGS, los PCPI y otras medidas de respuesta a la diversidad: Bernard y Molpeceres (2006), Calvo, Rodríguez y García (2012), Cutanda (2014), Cutanda y González (2015), González, Méndez y Rodríguez (2009), González y Moreno (2013), González y Porto (2013), Marhuenda (2006), Merino, García y Casal (2006), Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig (2012), Zacarés y Llinares (2006).

## **Los programas de cualificación profesional inicial en la comunidad autónoma de Andalucía**

Hasta el curso escolar 2013-2014, los PCPI<sup>3</sup> se encontraban dentro del grupo de medidas que ofrecía el sistema educativo español como estrategias de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad de los alumnos en riesgo de exclusión educativa y social. Regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE; 3 de mayo de 2006), sustituyeron a los PGS<sup>4</sup> e introdujeron varias modificaciones con respecto a estos últimos.

Los PCPI se concebían como una medida destinada a que los alumnos en riesgo de fracaso y abandono prematuro del sistema educativo alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 en la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales —creado por la Ley de las Cualificaciones y

---

<sup>3</sup> Los PCPI fueron sustituidos por los ciclos de formación profesional básica, regulados por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (9 de diciembre de 2013).

<sup>4</sup> Los PGS, en su momento, fueron regulados por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE; 3 de octubre de 1990).

de la Formación Profesional—, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, 2006, art. 30.2; Decreto 231/2007, art. 22.3).

Los alumnos que hasta el curso escolar 2013-2014 accedían a este programa eran jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Solían proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección y mostraban una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general. Por regla general, procedían de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, laboral, etcétera. Por tanto, llegaban con una actitud de rechazo hacia el ámbito educativo. En respuesta a esta situación, los PCPI se implementaban como una medida de atención a la diversidad destinada a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la ESO.

El programa se estructuraba en dos cursos académicos. El primero, de carácter obligatorio, estaba organizado en módulos específicos ligados a la formación profesional ofrecida por el perfil de cada PCPI (incluía horas prácticas en empresas del sector profesional) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, libre configuración). El segundo curso, de carácter voluntario, estaba organizado en torno a tres módulos: de comunicación, social y científico-tecnológico. La principal novedad frente a los PGS era la posibilidad de obtención del título de graduado en Secundaria.

En este marco de referencia surge esta investigación, con la finalidad de evaluar el PCPI en la provincia de Granada. Específicamente, se concreta en una serie de objetivos de estudio:

- Analizar la realidad socioeducativa de los PCPI en los centros educativos de la provincia.
- Estudiar las expectativas de futuro del alumnado que accede a los PCPI y su percepción sobre el funcionamiento del programa.
- Conocer la percepción del profesorado sobre la formación docente en este tipo de medidas.

## MÉTODO

### Diseño

De acuerdo con los objetivos que iban a guiar el proceso de investigación, se consideró oportuno utilizar una metodología *híbrida* o *mixta* (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo. En

concreto, la investigación siguió un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo.

## Participantes

En el estudio participaron 50 centros de educación secundaria con PCPI entre su oferta educativa, que representan un 90,90 % del total de centros de este tipo en la provincia de Granada. De estos centros, un 67,27 % son públicos y un 23,63 % son concertados. La cantidad total de centros públicos, concertados y privados de la provincia de Granada, que imparten este programa, representan el 76,6 % (42 centros), 23,64 % (13 centros) y 0 % (0 centros), respectivamente.

La población que dio paso a la selección de la muestra cuantitativa del estudio estaba constituida por todos los profesores y alumnos que formaban parte de los PCPI en la provincia de Granada. El número de profesores que impartían clase en este programa era de 345 y el número de alumnos matriculados al comienzo del curso académico 2011/2012 fue de 1729. Los cuestionarios se aplicaron durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2011/2012.

Para este estudio, toda la población fue invitada a cumplimentar los cuestionarios. Se obtuvieron 213 respuestas de los profesores del programa, que constituyen el 62,13 % de la población, y 803 respuestas de los alumnos, lo que supone un 46,44 % de la población.

En relación con el profesorado, según la variable sexo en la muestra estudiada, participaron 107 profesores (50,2 %) y 106 profesoras (49,8 %). En cuanto al curso académico, participaron un 53,7 % de primer curso, un 38,4 % de segundo curso y un 7 % que impartía clase en ambos cursos. El 21,1 % del profesorado encuestado poseía una experiencia profesional superior a quince años. En relación con la experiencia docente en PCPI (o en PGS), el 64,3 % tenía menos de cinco años de experiencia, el 20,2 % entre cinco y diez años, y el 15,5 % restante más de diez años de experiencia.

Respecto al alumnado, según la variable sexo en la muestra estudiada participaron 587 varones (73,1 %) y 216 mujeres (26,9 %), de edades comprendidas entre los 15 y los 22 años. En relación con esta variable, el 73,8 % de los alumnos se encontraba en el intervalo de edad de 15 a 17 años y el 26,2 % restante en el intervalo de 18 a 22 años. En cuanto a la titularidad del centro, participaron 554 alumnos de centros públicos (69 %) y 249 alumnos de centros concertados. Según la variable *curso* participaron 429 alumnos de primero de PCPI (61,5 %) y 309 alumnos de segundo (38,5 %).

En relación con el estudio cualitativo, los sujetos entrevistados respondían a unos perfiles previamente establecidos por los investigadores. La finalidad de la entrevista fue obtener información complementaria del profesorado acerca de su visión sobre distintos aspectos del programa. Para alcanzar el nivel de saturación se entrevistó a un total de doce profesores. Los criterios para seleccionar los diferentes casos fueron: sexo,

titularidad del centro, curso, módulo y materia impartida, perfil profesional, años de experiencia docente y años de experiencia en este tipo de programas. Participaron seis profesores y seis profesoras con una amplia experiencia en este tipo de programas (entre 5 y 18 años), cinco profesores de centro público y siete de centro concertado. Según la variable *curso*, siete profesores de primer curso y cinco de segundo.

## Instrumentos

Para la realización de este trabajo se emplearon dos modelos de cuestionarios (escala tipo Likert) que responden a un proceso de elaboración propia para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación.

Para la validación de contenido de los dos modelos de cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de trece expertos en la temática, que realizaron comentarios y observaciones sobre los distintos ítems contemplados.

Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto. Se pasaron los cuestionarios en dos centros, uno de ellos concertado, en el que participaron 30 alumnos de dos grupos de diferentes perfiles profesionales de primer curso, y siete profesores. De otro lado, se aplicaron los cuestionarios en un centro público, en el que participaron 30 alumnos de primer y segundo curso, y ocho profesores de PCPI. El profesorado cumplimentó el cuestionario y realizó observaciones sobre forma y contenido para detectar posibles errores, por lo que se añadieron algunos ítems y se eliminaron otros. Con respecto a los cuestionarios dirigidos a los alumnos, el profesorado responsable fue anotando las posibles dificultades que estos podrían tener a la hora de cumplimentarlos. A partir de las observaciones y comentarios del profesorado de la muestra piloto, y de la aplicación de los cuestionarios a los grupos de alumnos, se elaboraron los cuestionarios definitivos.

El cuestionario dirigido al profesorado de PCPI obtuvo un alfa de Cronbach igual a 0,848<sup>5</sup>. Para verificar la necesidad de 57 ítems se aplicó el método *de alfa de Cronbach si se elimina el elemento*, que equivale al valor de alfa si se elimina cada uno de los ítems. En este caso, no se consideró necesario eliminar ningún ítem, puesto que ninguno producía alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refería cada uno no se podían agrupar sin perder información relevante. En este sentido, se observó cómo la fiabilidad del cuestionario mediante este método se ubicó siempre entre 0,840 y 0,856, lo que mostró la consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

En relación con el cuestionario dirigido al alumnado de PCPI, el valor de alfa de Cronbach fue igual a 0,7<sup>6</sup>. Se aplicó el método *alfa de Cronbach si se elimina el elemento* y, en este caso, tampoco se consideró oportuno eliminar ningún ítem del cuestionario, al obtener un coeficiente entre 0,679 y 0,716.

---

<sup>5</sup> Un valor superior a 0,8 se considera bueno (George y Mallery, 2003).

<sup>6</sup> Dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0,7 es adecuado (George y Mallery, 2003).

Para la parte cualitativa de la investigación, el guion de entrevista (semiestructurada) fue elaborado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos. Teniendo en cuenta este análisis, la literatura sobre la temática y las dimensiones de estudio de los cuestionarios, se delimitaron las cuestiones que guiaron las entrevistas en torno a siete dimensiones: a) datos sociodemográficos y profesionales, b) alumnado, c) administración y currículum, d) centro educativo, e) profesorado y f) valoración general y aspectos para la mejora. El objetivo de entrevistar a los docentes de PCPI era conseguir un mayor entendimiento de las respuestas ofrecidas por los profesores y los alumnos en los cuestionarios.

## Análisis de los datos

El tratamiento de los datos recabados por los cuestionarios se efectuó a través de técnicas cuantitativas —mediante el programa SPSS Statistics 20— referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación. Por ello, los datos han sido tratados de modo descriptivo: se utilizaron las medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan.

Por otra parte, el análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas fue utilizado en distintas fases con el objetivo de apoyar los resultados de los cuestionarios aplicados. En la primera fase, se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad y se aplicó el *análisis de contenido*, con el objetivo de extraer *unidades de registro*<sup>7</sup>. En la segunda fase, estas *unidades de registro* fueron clasificadas y reducidas como *indicadores* o *unidades de análisis*<sup>8</sup>, para establecer una cierta organización de los mensajes de las notas de campo y transcripciones. Como resultado, se logró identificar y clasificar una serie de *precategorias* en las que se expresaban la visión y opiniones de los profesionales, de las que surgió un *sistema de categorías emergentes*<sup>9</sup>. Por último, dentro de cada categoría, se estableció un *orden frecuencial*<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Refiere a la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización y, si se precisa, al recuento frecuencial (Porta y Silva, 2003).

<sup>8</sup> Los indicadores o unidades de análisis constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías (Porta y Silva, 2003).

<sup>9</sup> Según Martínez (2006), la condición previa de todo proceso de categorización es "sumergirse" mentalmente en la realidad expresada para captar aspectos o realidades nuevas que enriquecen el significado. Por ello, el uso de esquemas de interpretación, que diseñan y rediseñan los conceptos, resulta verdaderamente efectivo a la hora de "categorizar" (codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos) o clasificar las partes en relación con el todo.

<sup>10</sup> El análisis de contenido da la posibilidad de establecer reglas de recuento (frecuencia) sobre los indicadores. En este caso se utilizó la *frecuencia valorativa*, que se refiere a la cantidad total de veces que un indicador se asocia con una serie de criterios determinados.

Además, se utilizó el programa MAXQDA 11 para aplicar un análisis vertical sobre la visión de cada uno de los entrevistados, y un análisis horizontal que permitió establecer relaciones entre las distintas categorías y subcategorías emergentes.

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos acerca de las percepciones de los alumnos de PCPI sobre el programa, desde una visión general, sus perspectivas de futuro y la formación del profesorado implicado.

### **Percepciones de los estudiantes de PCPI sobre el programa**

En la primera dimensión de análisis se presentan los datos relativos a la vivencia de la escolaridad desde el PCPI (tabla n.º 1). Los ítems que se analizan en este apartado están encaminados a conocer la visión del alumno sobre el PCPI, en comparación con las vivencias de la escolaridad en la etapa de educación secundaria.

Tabla N.º 1  
Vivencia de la escolaridad desde el PCPI

| Ítems  | VALORACIÓN        |               |               |                       | M    | SD    |
|--|-------------------|---------------|---------------|-----------------------|------|-------|
|  | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo    | Totalmente de acuerdo |      |       |
|  | (1)               | (2)           | (3)           | (4)                   |      |       |
| 1. El PCPI te ayuda a aprender mejor que en la clase de ESO  | 29<br>(3,6)       | 61<br>(7,6)   | 375<br>(46,7) | 338<br>(42,1)         | 3,27 | 0,753 |
| 2. Desde que estás en los PCPI te sientes más interesado por aprender  | 17<br>(2,1)       | 65<br>(8,1)   | 352<br>(43,8) | 369<br>(46,0)         | 3,34 | 0,716 |
| 3. Los temas de las clases y las tareas que tienes que hacer ahora (en los PCPI) te parecen más fáciles de entender y hacer                | 17<br>(2,1)       | 77<br>(9,6)   | 361<br>(45,0) | 348<br>(43,3)         | 3,29 | 0,726 |
| 4. Los/as profesores/as de los PCPI te prestan más atención y ayuda que cuando estabas en las clases de la ESO                             | 32<br>(4,0)       | 73<br>(9,1)   | 315<br>(39,3) | 382<br>(47,6)         | 3,30 | 0,796 |
| 5. Le encuentro más sentido a lo que tengo que aprender desde que estoy en los PCPI  | 12<br>(1,5)       | 73<br>(9,1)   | 403<br>(50,2) | 314<br>(39,2)         | 3,27 | 0,658 |
| 6. En el PCPI me siento mejor como estudiante  | 25<br>(3,1)       | 74<br>(9,2)   | 378<br>(47,1) | 326<br>(40,6)         | 3,25 | 0,748 |
| 7. En el PCPI me siento más capaz de aprender  | 14<br>(1,7)       | 64<br>(8,0)   | 343<br>(42,7) | 382<br>(47,6)         | 3,36 | 0,704 |
| 8. Si en las otras clases hubieras tenido el apoyo y la atención que ahora se te ofrece, podrías haber ido aprobando sin mayores problemas | 64<br>(8,0)       | 158<br>(19,7) | 313<br>(39,0) | 268<br>(33,4)         | 2,98 | 0,922 |
| 9. Nunca le has visto sentido a lo que te enseñaron en las clases de ESO   | 121<br>(15,1)     | 277<br>(34,5) | 257<br>(32,0) | 148<br>(18,4)         | 2,54 | 0,959 |
| 10. Te consideras igual de inteligente que la mayoría de los compañeros/as que estudian la ESO   | 40<br>(5,0)       | 107<br>(13,3) | 276<br>(34,4) | 380<br>(47,3)         | 3,24 | 0,865 |
| 11. El profesorado del PCPI me ayuda cuando tengo dificultades   | 13<br>(1,6)       | 49<br>(6,1)   | 351<br>(43,8) | 388<br>(48,4)         | 3,44 | 1,585 |
| 12. Tu incorporación en los PCPI hace que te sientas marginado con respecto a los/as demás alumnos/as del centro                           | 403<br>(50,2)     | 195<br>(24,3) | 130<br>(16,2) | 75<br>(9,3)           | 1,85 | 1,007 |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2013)

Los resultados de un estudio anterior llevado a cabo por Aramendi y Vega (2013) —sobre la perspectiva del alumnado de PCPI del País Vasco acerca del programa— indican que los estudiantes se muestran satisfechos con la forma de trabajar en este tipo de programas de segunda oportunidad. Esta satisfacción va estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias relacionales (aprender a resolver conflictos, fomento del clima de confianza por parte de los docentes); el área laboral (aprender un oficio); los procesos de enseñanza y aprendizaje (prácticos, activos y útiles para la vida); la tutoría y los procesos de orientación (aprender comportamientos, ayuda para tomar decisiones de futuro); y las pautas y hábitos vinculados con la salud (aprender a vivir de forma sana y saludable).

La mayoría de los diagnósticos sobre las condiciones de ingreso de los alumnos de los PCPI han constatado las grandes carencias que estos sufren en varios ámbitos de su desarrollo personal, académico y social (Aramendi y Vega, 2013). Como apunta Jiménez (1999), la desmotivación, la falta de hábitos de estudio, el bajo nivel de lectura comprensiva, los escasos recursos de vocabulario, la conflictividad y la apatía de los estudiantes son barreras que condicionan la labor del profesorado en este tipo de programas. Las precarias condiciones de entrada del alumnado confirman el divorcio existente entre los estudiantes y los docentes de la ESO.

Para algunos alumnos, las cosas comienzan a cambiar tras su ingreso en los programas de cualificación profesional inicial. Las nuevas sensaciones percibidas son a menudo determinantes a la hora de cambiar su actitud. El éxito del docente en los PCPI tiene como factor clave la nueva concepción de su rol profesional. La confianza y la comprensión en la relación personal hacen mejorar la actitud del alumnado de estos programas.

La mayoría de los alumnos del programa que fueron encuestados para este trabajo (88,8 %) considera que en el PCPI aprende mejor que en la clase ordinaria de ESO (ítem 1). Pero no solo consideran que aprenden mejor, sino que el 89,8 % está más interesado en aprender desde que está en el PCPI. El 88,3 % de la muestra de estudio opina que los contenidos y actividades que se deben realizar en el programa parecen más fáciles de entender y hacer.

Es un dato a destacar que la gran mayoría de los alumnos considere que los profesores de PCPI realizan una atención más individualizada. En este sentido, el 92,2 % afirma que el profesorado le ayuda cuando tiene dificultades (ítem 11). Y no solo esto, sino que el 89,4 % de los alumnos le encuentra más sentido a lo que tiene que aprender desde que está en el programa (ítem 5).

El alumnado participante en el estudio de Aramendi y Vega (2013) afirma, por su parte, que en los PCPI se fomenta la utilidad de lo aprendido, los vínculos con la vida diaria, las técnicas para aprender un oficio y los ejercicios prácticos en clase. En el estudio que aquí se presenta, el 87,7 % de los encuestados considera que se siente

mejor como estudiante y el 90,3 % se siente más capaz de aprender, desde el ingreso al PCPI.

Otro estudio llevado a cabo por Aramendi, Vega y Santiago (2011) en el País Vasco —con el objetivo de describir y comparar las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento de los PCPI y los programas de diversificación curricular (PDC)— pone de manifiesto que los alumnos de los PCPI consideran que los profesores los ayudan a comprender mejor los temas de estudio, los evalúan de forma justa, los orientan para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los motivan a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les dan pautas, impulsan el buen ambiente en clase y los animan cuando hacen mal las tareas.

Siguiendo con la investigación en la provincia de Granada, con respecto al ítem 8, el 72,4 % piensa que si en la ESO hubiera tenido el apoyo y la atención que se le ofrece en el programa, podría haber ido aprobando sin mayores problemas. No obstante, un 19,7 %, que supone un total de 158 alumnos de la muestra, no cree que este sea el motivo de su fracaso. El estudio de Aramendi y Vega de 2013 viene a reafirmar este ítem. La metodología activa y práctica, el deseo de encontrar trabajo y un clima motivador son factores que desencadenan en el alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa en la ESO. El profesorado de los PCPI “no pasa de ellos”.

Casi la mitad de los estudiantes de los PCPI de Granada considera que nunca le ha visto sentido a lo que le enseñaron en la etapa de Secundaria. Un 81,7 % se considera igual de inteligente que la mayoría de los compañeros que estudian en la ESO. Destaca el 18,3 % (147 casos) de estudiantes que no se consideran igual de inteligentes.

Casi tres cuartas partes de los alumnos que conforman la muestra de estudio (74,5 %) no se sienten marginados, desde su incorporación en el PCPI, con respecto a los demás alumnos del centro educativo (ítem 12).

En resumen, los alumnos de los PCPI se consideran mejor atendidos por parte del profesorado y, por tanto, más motivados que en la etapa previa, cuando estaban cursando la enseñanza obligatoria. Es por este motivo que se sienten más capaces para aprender las materias y realizar las actividades, quizás porque consideran que los contenidos son más fáciles de aprender y, sobre todo, más cercanos a sus intereses, en especial durante el primer curso, pues los módulos están directamente relacionados con el perfil profesional del programa.

Cuando el alumno se siente motivado, bien atendido y capaz, se considera igual de inteligente que sus antiguos compañeros de la ESO y, por tanto, no se siente marginado.

## Perspectivas de futuro de los alumnos

Las perspectivas académicas (tabla n.º 2) son un factor de motivación percibido como fundamental. Están marcadas por el grupo de pares —a fin de no destacar ni para bien ni para mal— y, en menor medida, por la familia, pero se redefinen con la experiencia educativa, sobre todo con los retrasos que acumulan esfuerzos pendientes. Esto se agrava cuando los estudiantes se dan cuenta de que lo obligatorio no es suficiente y que deberían seguir estudiando (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010).

Tabla N.º 2

*Perspectivas de futuro de los estudiantes del programa*

| Categorías  | VALORACIÓN        |               |               |                       | M    | SD    |
|---|-------------------|---------------|---------------|-----------------------|------|-------|
|   | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo    | Totalmente de acuerdo |      |       |
|   | (1)               | (2)           | (3)           | (4)                   |      |       |
| 1. Si cursas primero de PCPI: Voy a continuar con el segundo año para obtener el Título en ESO  | 42<br>(8,5)       | 50<br>(10,1)  | 11<br>(22,5)  | 291<br>(58,6)         | 3,32 | 0,965 |
| 2. Cuando obtenga el Título en ESO mi intención es buscar trabajo                               | 122<br>(15,2)     | 160<br>(20,0) | 230<br>(28,7) | 290<br>(36,2)         | 2,86 | 1,073 |
| 3. Cuando obtenga el título de ESO mi intención es acceder a un Ciclo de Grado Medio            | 62<br>(7,7)       | 142<br>(17,7) | 266<br>(33,1) | 332<br>(41,3)         | 3,12 | 1,417 |
| 4. Considero que el PCPI me capacita para poder trabajar  | 34<br>(4,2)       | 117<br>(14,6) | 384<br>(47,8) | 268<br>(33,4)         | 3,10 | 0,799 |
| 5. Me gustaría trabajar en algo relacionado con el perfil profesional para el que me he formado | 97<br>(12,1)      | 172<br>(21,4) | 290<br>(36,1) | 244<br>(30,4)         | 2,85 | 0,990 |
| 6. Me gustaría trabajar en cualquier oficio, aunque sea de otra familia profesional             | 44<br>(5,5)       | 151<br>(18,8) | 361<br>(45,0) | 247<br>(30,8)         | 3,01 | 0,846 |
| 7. Cuando termine el PCPI, me gustaría seguir estudiando  | 87<br>(10,8)      | 131<br>(16,3) | 276<br>(34,4) | 309<br>(38,5)         | 3,00 | 0,991 |
| 8. No me interesa demasiado seguir estudiando   | 343<br>(42,7)     | 253<br>(31,5) | 136<br>(16,9) | 71<br>(8,8)           | 1,92 | 0,972 |

**Fuente:** *Elaboración propia de los autores (2013)*

La mayoría de los alumnos encuestados se interesa por continuar estudiando para obtener el título de graduado en ESO, es decir, cursar el segundo año. Esto es un logro del PCPI ante alumnos que parten de una gran desmotivación derivada del fracaso en la etapa anterior, pero lo que más destaca es el hecho de que la mayoría tiene intención de continuar formándose en un ciclo de grado medio relacionado con el perfil profesional del PCPI, con el objetivo de acceder al mundo laboral y poder desempeñar un puesto de trabajo vinculado a las competencias profesionales adquiridas.

El análisis de las variables independientes de los alumnos encuestados muestra las características típicas del alumnado de PCPI. A modo de resumen, se puede afirmar que en su mayoría son hombres, ya que la mujer alcanza la madurez antes y tiene más habilidades lingüísticas, lo que les facilita el aprendizaje. Son principalmente menores de 18 años, pues a pesar de que la mayoría piensa seguir estudiando y cursando módulos superiores, hay un cierto porcentaje de alumnos que abandonan tras el primer curso y una vez alcanzada la mayoría de edad (que les proporciona una cierta independencia respecto de las decisiones de sus progenitores). Se comprueba que otro factor decisivo de la exclusión educativa es el nivel de formación de los progenitores: la mayoría son hijos de padres poco formados, que desempeñan trabajos poco cualificados. Por último, se destaca que el alumno evalúa muy positivamente el PCPI porque se siente más valorado, capacitado e interesado en los contenidos del programa, y porque le otorga valor sobre todo a la formación que recibe de cara al mundo laboral.

### **Percepciones del profesorado del PCPI sobre su formación en este tipo de medidas**

En este apartado se presentan los datos sobre la percepción del profesorado acerca de su formación específica en este tipo de medidas de atención a la diversidad. En concreto, se analiza la formación recibida antes de trabajar en PCPI y durante el desarrollo del programa, la que realizan de manera voluntaria, la participación en grupos de trabajo y la formación obtenida a través de la experiencia (tabla n.º 3).

Tabla N.º 3

## Percepciones del profesorado sobre la formación específica en PCPI

| Ítems   | VALORACIÓN             |                        |                   |                              | M    | SD    |
|---|------------------------|------------------------|-------------------|------------------------------|------|-------|
|   | Nada de acuerdo<br>(1) | Algo de acuerdo<br>(2) | De acuerdo<br>(3) | Totalmente de acuerdo<br>(4) |      |       |
| 1. Antes de trabajar en el PCPI, usted recibió alguna formación en relación con la enseñanza-aprendizaje de estudiantes en riesgo de fracaso escolar                      | 82<br>(38,5)           | 56<br>(26,3)           | 50<br>(23,5)      | 25<br>(11,7)                 | 2,08 | 1,042 |
| 2. Durante su trabajo en el PCPI ha tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención al alumnado en riesgo de fracaso escolar | 52<br>(24,4)           | 46<br>(21,6)           | 74<br>(34,7)      | 41<br>(19,2)                 | 2,49 | 1,062 |
| 3. De forma voluntaria ha sentido la necesidad de acudir a recibir formación para mejorar la atención al alumnado de estos programas                                      | 20<br>(10,1)           | 51<br>(25,6)           | 72<br>(36,2)      | 56<br>(28,1)                 | 2,82 | 0,956 |
| 4. Participa o ha participado en algún grupo de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos con dificultades  | 103<br>(48,4)          | 29<br>(13,6)           | 40<br>(18,8)      | 41<br>(19,2)                 | 2,09 | 1,200 |
| 5. Ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual   | 13<br>(6,1)            | 40<br>(18,8)           | 89<br>(41,8)      | 71<br>(33,3)                 | 3,02 | 0,876 |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2013)

El 38,5 % de los profesores encuestados no recibieron formación, antes de trabajar en el PCPI, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes en riesgo de fracaso escolar. La media se sitúa en 2,08 puntos, cerca de “algo de acuerdo”.

No. Nos llamaron el primer año para hacer un curso de pocas horas, pero a mí no me sirvió de mucha ayuda; además, no tenía experiencia previa en los antiguos programas de garantía social (...) creo que debe ser un tema a tratar en la formación inicial del profesorado (DS1).

No obstante, el 34,7 % de los docentes de la muestra afirma haber tenido la oportunidad de realizar diversas actividades de formación para mejorar la atención de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. Un 24,4 % no ha recibido formación permanente al respecto. En este sentido, la formación específica ha sido proporcionada, en la mayoría de los casos, por el Centro de Profesorado (CEP) de Granada.

La formación se realiza en muchos casos por cursos que oferta el CEP y sabes que te pueden servir, pero eso ya es una opción personal. No hay una formación específica, la buscamos nosotros porque nos interesa (HL1-HL2).

El profesorado destaca la importancia de la formación permanente a través de cursos específicos que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos en riesgo de fracaso escolar. Además, se hace referencia no solo a la preparación en el plano pedagógico, sino también en lo que refiere a habilidades sociales para el trato con las familias, asuntos sociales, de administración, etcétera, ya que este perfil de alumno suele arrastrar una serie de problemas a los que hay que hacer frente durante el desarrollo del programa.

El 64,3 % de la muestra ha tenido la necesidad de acudir de forma voluntaria a recibir formación para mejorar la atención al alumnado en estos programas. Tan solo un 10,1 % de los docentes no ha sentido esta necesidad de formación.

Se destaca un 48,4 % de los docentes que no participan o no han participado nunca en grupos de trabajo en el centro, o entre centros, con profesionales que también trabajan en los PCPI o con alumnos en riesgo de fracaso escolar. Muchos profesores optan por formarse por su cuenta, sin contar con los recursos públicos disponibles.

Uno de los entrevistados destaca la necesidad de formar equipos de trabajo de docentes de PCPI, así como la importancia de orientar a aquellos profesores noveles en este tipo de programas.

Hacemos reuniones de todo el profesorado del PCPI, la labor es muy de equipo porque uno solo muchas veces no sabe (CN1).

El profesorado que se incorpora por primera vez a este tipo de programas debería contar con la ayuda y orientación de docentes con cierta experiencia en el PCPI, para que se le hable de las estrategias y demás (HL1-HL2).

Es especialmente relevante que un 75,1 % de estos profesores haya tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual.

Nos hemos tenido que preparar nosotros a través de diferentes congresos, seminarios, la propia práctica, además de dedicar tiempo a trabajar con los compañeros que se incorporan al programa y a comentar un poco el funcionamiento y cómo llevar a cabo todo esto (SF1).

La formación del profesorado del PCPI, para adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a este tipo de alumnos con necesidades específicas, es uno de los mayores problemas del programa. Se observa que la mayoría de los docentes no cuenta con preparación y se forma por su cuenta; en algunos casos acude a la experiencia de los compañeros y, en otros, a equipos de trabajo con otros centros. Sin embargo, es necesario establecer una formación reglada específica para este tipo de docencia.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este estudio ofrece una visión de las características del alumnado de los PCPI, en las que se perciben los factores de riesgo de fracaso escolar y abandono temprano del sistema que citan la mayoría de los autores en estudios relacionados con esta temática. La mayor parte de los alumnos del programa son varones, menores de edad, que han repetido en una o varias ocasiones durante la etapa de primaria o secundaria.

Además, se observan situaciones familiares excepcionales: la mayoría de los padres y madres de estos alumnos no acabó los estudios obligatorios o el máximo nivel alcanzado fue la educación obligatoria. La situación laboral de los padres también afecta al rendimiento académico de sus hijos: se comprueba que, aunque la mayoría de los padres están ocupados, desempeñan trabajos poco cualificados que no requieren un alto nivel de estudios. Se observa, por tanto, una correlación entre ambas variables. Vale destacar también que un número considerable de padres se encuentra en paro. En este sentido, la situación laboral de las madres es parecida a la de los padres.

Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos que fracasan presentan estas características. Sin embargo, sí se ha observado una elevada correlación entre estos factores y el fracaso escolar.

Una investigación de Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela (2013) indica que muchas dificultades no superadas por los estudiantes no son plenamente atribuibles a la falta de capacidades, a pesar de que este aspecto pudiera tener su importancia.

Se trataría, más bien, de sujetos vulnerables a la hora de afrontar y responder al tipo de formación que se les está ofreciendo y a los requisitos aplicados para valorar su progreso. A lo largo de su transcurso escolar no se han encontrado con suficientes factores personales de protección (resiliencia), ni tampoco con aquellos otros factores ambientales de protección (en los centros, familias y entorno): de haber contado con ellos, su discurrir por el currículo y la enseñanza regular podría haber sido, cuanto menos, satisfactorio (p. 289).

Estos alumnos asumen que están en PCPI porque no se han esforzado lo suficiente en los estudios, no porque no sirvan para estudiar. Además, opinan que han acabado en

estos programas porque no les gusta mucho estudiar y su grupo de amigos “pasa” de los estudios. Se observa la influencia del grupo de iguales en la actitud hacia el estudio, una influencia más relevante que la ejercida por la familia. Los estudiantes que llegan a estos programas con una trayectoria personal o académica signada por la falta de éxitos, reconocimientos y atenciones, han sufrido ya daños importantes en la imagen que tienen de sí mismos (Escudero et al., 2013).

Los estudiantes que han participado en la presente investigación opinan que la metodología de enseñanza utilizada en estos programas es más amena y motivadora que la de la educación secundaria, por su utilidad práctica de cara a la inserción en el mercado laboral y por las lecciones de vida que aporta, y que consiguen en el alumno un cambio de actitud muy positivo para la vida en sociedad.

Zacarés y Llinares (2006) afirman que los antiguos PGS trataban de provocar en los adolescentes, en un corto plazo de tiempo, una alta implicación con las actividades del perfil profesional del programa, a fin de posibilitar al máximo la ruptura de trayectorias personales de fracaso escolar. En esta misma línea, Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés (1998) destacan que esta alta implicación se consigue si se percibe alguna utilidad más o menos inmediata del programa.

Sin embargo, el alumnado del presente estudio no está de acuerdo con el diseño del segundo curso del programa ni con la gran descompensación de materias impartidas en ambos cursos. Los estudiantes lamentan que, tras haber conseguido motivarse e interesarse por los estudios durante el primer año, gracias a los contenidos prácticos de los módulos específicos y a la formación adquirida en los centros de trabajo, en el segundo curso todo vuelve a ser como en secundaria: vuelven al aula ordinaria donde antes fracasaron.

Las prácticas en empresas forman parte fundamental del aprendizaje adquirido en los PCPI, ya que permiten al alumno adquirir habilidades propias de la vida en sociedad, con las responsabilidades que lleva aparejadas. La adolescencia es la etapa vital clave en la conformación del significado del trabajo.

El estudio de Zacarés y Llinares (2006) hace referencia a que los alumnos de los PGS se hallaban, evolutivamente hablando, en un período de “socialización para el trabajo”, etapa previa a la incorporación al primer empleo, y donde familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante. Los autores afirman que:

Sería esperable que los PGS hubiesen constituido una influencia relevante en la configuración del significado del trabajo para los jóvenes, a través de dos vías: a) la derivada de las prácticas profesionales; b) la asociada a la interacción con los formadores que pueden presentar ellos mismos distintos “significados del trabajo” alternativos a los que los jóvenes llevan al programa como resultado de su trayectoria biográfica. Los propios formadores de PGS destacan, por encima de otras, un conjunto de habilidades para la inserción laboral que tienen que ver con

los “cambios de actitud frente al trabajo” y que habrían de ser adquiridas por sus alumnos (Zacarés y Llinares, 2006, p.129).

Estas habilidades suponen toda una socialización en la cultura del trabajo, en la que se resaltan los aspectos de motivación y valoración del trabajo en sí mismo, el espíritu por superarse y perfeccionarse en el ejercicio profesional, y el compromiso con aquellos valores laborales que sustentan la adquisición de hábitos como la responsabilidad o la constancia (Molpeceres, 1998).

Las expectativas de futuro de los estudiantes que han participado en el presente estudio cambian tras su paso por el programa, aunque no siempre se consigue el reenganche. Muchos optan por continuar con los distintos itinerarios que ofrece el sistema, tras aprobar el primer curso del PCPI. Se valora positivamente la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO, lo que supera el principal inconveniente de los PGS.

Un alto porcentaje de los alumnos encuestados considera que el programa los capacita para acceder al mercado laboral. Sin embargo, la principal virtud de los PCPI es que consiguen el reenganche en muchos casos, no obstante, son menos los que deciden seguir estudiando tras conseguir el graduado, que aquellos que tienen intención de desempeñar cualquier oficio (en este sentido, prefieren ocupar un puesto de trabajo relacionado con sus competencias profesionales).

En otro orden, la visión del profesorado sobre su experiencia en estos programas ha sido muy reveladora. En términos generales, la valoración que realizan sobre la utilidad de los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar es positiva; sin embargo, un análisis más profundo evidencia los problemas asociados a su aplicación real en los correspondientes centros educativos. Este análisis ha contribuido a identificar las variables determinantes del éxito de los programas y los aspectos que deben ser objeto de mejora.

Los profesores encuestados valoran los programas de forma positiva, pues los consideran una medida necesaria, por su efectividad, para reenganchar a los alumnos en el sistema educativo. Opinan que los programas proporcionan a los estudiantes una formación de base que les permite seguir estudiando o transitar al mundo laboral. Asimismo, también estiman su efectividad como medio para obtener el título de graduado en ESO.

Para los profesores entrevistados, con la aplicación de los programas se consiguen unos resultados satisfactorios de aprendizaje. Estos aprendizajes no solo están relacionados con los conocimientos académicos, sino con el comportamiento y la actitud de los alumnos, que es donde, en muchos casos, se encuentra el origen del problema del fracaso escolar. En este sentido, uno de los principales objetivos de estos programas de atención a la diversidad es proporcionar al alumno las habilidades necesarias para la vida en sociedad y contribuir así a su maduración. Este es uno de los mayores éxitos de los PCPI, junto con el reenganche del alumno al sistema educativo.

Los PCPI presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes. El estudio de Zacarés y Llinares (2006) —con alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana— concluye que los PCPI, lo pretendan o no explícitamente, se convierten en contextos de maduración personal que pueden tener una clara incidencia en las trayectorias vitales de los estudiantes. Más allá de la finalidad calificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituyen en poderosas herramientas de *optimización evolutiva* (Viguer, 2004).

En el presente estudio, el profesorado destaca que los alumnos de PCPI parten de una mala experiencia educativa, bien porque no han podido adaptarse a las exigencias de la educación ordinaria o bien porque han presentado problemas de disciplina, lo que ha degenerado en una falta de motivación y de interés por el estudio, así como en una baja autoestima. Por tanto, cuando el alumno llega por primera vez al programa, el profesor se encuentra en la necesidad de tener que abordar en primer lugar estos problemas, antes de empezar a conseguir resultados académicos.

Con base en los resultados de las encuestas realizadas, se observa que un alto porcentaje de los profesores considera que los PCPI consiguen restablecer el interés del alumno por el estudio. La mayoría también opina que el éxito del programa radica en su capacidad para mejorar la autoestima y la imagen personal de los alumnos. Sin embargo, existe una división de opiniones en cuanto a si mejoran los hábitos de estudio. En definitiva, hay mayor consenso acerca de la utilidad de los programas para solucionar problemas de actitud que sobre su utilidad para solucionar dificultades de aprendizaje.

Un aspecto controvertido del funcionamiento de los PCPI es que, en muchos casos, no se han discutido ni consensuado, ni en el Consejo escolar ni en el Claustro, los criterios de adscripción de los alumnos al programa: este proceso con frecuencia se aborda con rapidez y arbitrariedad. Y lo mismo ocurre con la selección del profesorado. En este aspecto, muchos profesores se quejan de que no han recibido formación relativa con el proceso de aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar. La mayoría ha tenido que aprender sobre la marcha, desde la práctica, compartiendo las experiencias con otros profesores de PCPI y asistiendo a grupos de trabajo en el propio centro o en otros centros.

En resumen, los PCPI deben ser concebidos como la última oportunidad que ofrece el sistema educativo para abordar el problema del fracaso escolar. En ningún caso deben ser una vía de escape para excluir del sistema ordinario a aquellos alumnos con problemas de disciplina, ni se deben utilizar para insertar a determinados estudiantes con situaciones anómalas cuando no existe otra alternativa —como los inmigrantes o los jóvenes que tienen problemas con la justicia—, pues el propósito de los programas es facilitar que los alumnos puedan continuar estudiando. La valoración general de los profesores sobre los PCPI es buena, aunque, como se ha podido comprobar, su puesta en funcionamiento evidencia fallos de diseño que deben ser solucionados.

Marhuenda (2006) señala:

Convendría que los PCPI acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo [a] los factores de fragilidad, vulnerabilidad y exclusión otros de integración que permitan frenar y corregir las trayectorias de deterioro (pp. 21-22).

Parece que esta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen Zacarés y Llinares (2006), y Bernard y Molpeceres (2006).

Por último, en las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de los PCPI aparecen plenamente identificados los tres tipos híbridos de discurso educativo que plantean Bernard y Molpeceres (2006) en su estudio sobre docentes de los PGS.

En primer lugar, se observa un discurso esencialmente *doméstico*, en el que el docente entiende su labor como una relación de tutela. Entre el profesor y el alumno se establece un vínculo de protección y corrección. El docente se convierte en guía o modelo a seguir, y focaliza la educación como un medio para conseguir la corrección de hábitos y actitudes de los alumnos. Al igual que observaron Bernard y Molpeceres (2006), en el discurso de estos docentes está presente el argumento de la despreocupación familiar y el deterioro de la autoestima de los alumnos que llegan a los programas. Los docentes defienden la necesidad de una educación personalizada, adaptada a las carencias y necesidades de los alumnos, capaz de dar respuesta a la diversidad: una educación centrada en el saber-estar.

El segundo discurso identificado por los citados autores, el *doméstico-industrial*, también aparece entre los profesores entrevistados en esta investigación. Aquí, la función docente se establece como una relación de tipo maestro-aprendiz. El profesor pretende inculcar al alumno hábitos de disciplina que lo preparen para su inserción en el mundo laboral. La labor educativa se entiende dentro de la cultura del esfuerzo: se premia el esfuerzo personal como forma de obtener una recompensa futura. El docente prepara al alumno para la vida adulta y para la vida laboral, de forma que la educación está diseñada y centrada para el desempeño profesional del estudiante. Estos docentes también defienden la educación individualizada, adaptada a las capacidades del alumno y a su potencialidad de cara a desempeñar una determinada profesión: es una educación centrada en el saber-hacer.

Por último, el tercer tipo de discurso claramente identificado en las entrevistas realizadas es el *doméstico-cívico*. Tal como analizan Bernard y Molpeceres (2006), en este tipo de discurso el objetivo del docente es hacer ciudadanos adultos de pleno derecho, al establecer una relación de empoderamiento con el alumno. Este tipo de

educación considera necesaria una descentralización educativa, que la inserte en el entorno social y utilice un enfoque constructivista que promueva la participación del alumno a través de la motivación. En todos los casos, los profesores entrevistados en este estudio coinciden en la necesidad de enfocar la educación como un proceso flexible, motivador y adaptado a las necesidades de un alumnado que ya cuenta con carencias de aprendizaje por su propia trayectoria educativa y por su entorno social y familiar.

En cualquier caso, los PCPI deben dar respuesta a la diversidad alejándose de la rigidez del sistema educativo ordinario y, aunque deben ser conscientes de la realidad de la situación educativa de los alumnos, no pueden ser simplemente un mero mecanismo para enseñar al alumno a saber-estar, a saber-hacer o a hacer ciudadanos adultos de pleno derecho. En este caso, lo único que lograrían es reinsertar al alumno en el entorno social y laboral, pero con una escasa preparación académica, que por lo común lleva aparejado un futuro laboral precario.

En este sentido, es fundamental conseguir el reenganche real al sistema educativo, al ofrecer la posibilidad de acceder a una educación superior que sitúe al alumno de los PCPI en igualdad de condiciones para competir por un puesto de trabajo digno.

## REFERENCIAS

- Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A., y Zacarés, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia, España: Universitat de València.
- Aramendi, P., y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 1-16.
- Aramendi, P., Vega, A., y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Bernard, J. C., y Molpeceres, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-77.
- Calero, J., Chois, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Calvo, A., Rodríguez, C., y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.

- Casquero, A., y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutanda, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- Cutanda, M. T., y González, M. T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303-322.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 8 de agosto de 2007.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J.M., y Bolívar, A. (Coords.). (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Actas)*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 41-64.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia, España: DM.
- Fernández Enguita, M. (2009). Cuadernos de quejas. *Revista de Libros*, 148, 40-42.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: Fundación La Caixa.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González, M. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. López Yañez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8ª Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 273-281). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González, M. T., Méndez, R.M., y Rodríguez, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(3), 79-105.

- González, M. T., y Moreno M. A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 118-133.
- González, M. T., y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 210-235.
- Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos*, 2, 229-256.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (3 de octubre de 1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (3 de mayo de 2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (9 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 19 de diciembre de 2013.
- Luengo Navas, J. (Comp.). (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Merino, R. García, M., y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Moliner, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Molpeceres, M. A. (1998). La disciplina y los hábitos de trabajo en la formación para la inserción laboral. En I. Martínez, y F. Marhuenda (Eds.). *La experiencia educativa en los Programas de Garantía Social* (pp. 67-95). Valencia, España: Universitat de València.
- Roca Cobo, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid, España: Pirámide.
- Zacarés, J. J., y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

# INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO: UNA ESCALA

## *Academic engagement: a scale*

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>

GUSTAVO PEÑA T<sup>1</sup>

YOLANDA CAÑOTO R<sup>2</sup>

LUISA ANGELUCCI B<sup>3</sup>

Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela

Recibido: 16-09-2016

Correspondencia: Gustavo Peña T. Universidad Católica

Revisado: 14-10-2016

Andrés Bello. Venezuela. Correo electrónico: [gpena@ucab.edu.ve](mailto:gpena@ucab.edu.ve)

Aceptado: 03-11-2016

**Resumen:** El involucramiento académico (IA) se refiere a los recursos físicos y psicológicos que se dedican a la experiencia académica. Es predictor del aprendizaje y del desarrollo personal, y tiene tres componentes: conductual, cognitivo y afectivo. Para este trabajo se desarrolló una escala para medir la dimensión conductual del IA, que se administró a 906 estudiantes en Caracas, luego de un estudio piloto. Se realizó un análisis de confiabilidad, comportamiento de los ítems, estructura factorial y validez de criterio. Fue identificado un factor definido como *personalidad resistente* (PR) en el plano académico, que refleja el compromiso, control y asertividad del estudiante. Se concluye que la Escala de Involucramiento Académico y el factor PR son confiables, válidos y relevantes para la predicción de rendimiento académico.

**Palabras clave:** involucramiento académico, personalidad resistente, análisis psicométrico, rendimiento académico

---

<sup>1</sup> Vicerrector académico de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas, Venezuela, para el período 2015-2019. Doctor en Psicología, investigador y docente en áreas de psicología experimental, metodología y estadística aplicada en las universidades UCAB, Central de Venezuela, Simón Bolívar, Lisandro Alvarado y Metropolitana. Ha sido director del Centro de Investigación y Evaluación Institucional (2007-2015), director del Doctorado en Psicología (2005- 2014), director de la Escuela de Psicología de la UCAB (1999-2005), director de los Estudios de Postgrado (1992-1993). Es autor de diversas publicaciones en el área de la psicología y en el campo de la estadística.

<sup>2</sup> Magíster en Psicología. Investigadora del Centro de Investigación y Evaluación Institucional y profesora de la Escuela de Psicología de la UCAB, Caracas, Venezuela. Realiza proyectos de investigación y ha publicado libros, artículos y comunicaciones en congresos en las áreas de psicología general, rendimiento académico y psicología de la salud.

<sup>3</sup> Doctora en Psicología. Investigadora del Centro de Investigación y Evaluación Institucional y profesora de la Escuela de Psicología de la UCAB, Caracas, Venezuela. Profesora del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Realiza proyectos de investigación y ha publicado artículos y comunicaciones en congresos en las áreas de psicología social, psicometría y psicología de la salud.

**Abstract:** *Academic Engagement (AE) refers to the physical and psychological resources devoted to academic experience. It is a predictor of learning and personal development, and has three components: behavioral, cognitive and affective. A scale was developed to measure the behavioral dimension of AE. The scale was administered to 906 students in Caracas, after a pilot study, and analyses of reliability, item performance, factorial structure and criterion validity were performed. A factor, defined as Personality Resistant (PR) at an academic level factor, was identified as a reflection of the commitment, control and assertiveness of the student. It is concluded that the scale factor AE and PR are reliable, valid and relevant for predicting academic performance.*

**Keywords:** *academic engagement, academic hardiness, psychometric analysis, academic performance*

## INTRODUCCIÓN

La educación es tanto un producto como un proceso. Cuando se evalúan los programas educativos y las instituciones, se suele enfatizar en el producto. Para estas evaluaciones se cuenta con diversos indicadores, que son ya tradicionales, como las calificaciones, número de estudiantes que obtienen diplomas, número de estudiantes que deben repetir o que se retiran (Pace, 1980). Estos indicadores suelen englobarse en el concepto de rendimiento académico.

El rendimiento académico es un componente clave para determinar si una institución ha alcanzado sus objetivos educativos. De allí lo esencial de los programas de evaluación que documentan este rendimiento (Commission on Higher Education, 1996; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). El proceso que conduce a este producto también tiene numerosas variables a considerar: rendimiento en el bachillerato, apoyo familiar y su nivel educativo, esfuerzo que realiza el alumno, estrategias docentes, programas de estudio, facilidades con las que cuenta la institución (Tejedor, 2003).

Entre los factores importantes al momento de explicar el rendimiento académico surge un conjunto de elementos que tienen que ver con el esfuerzo que realiza el estudiante para su logro: el número de horas que dedica al estudio, la asistencia a clase, la entrega de tareas. Todas estas conductas suelen englobarse en el concepto de involucramiento académico (IA). Este constructo aparece en la bibliografía desde hace más de 70 años, pero ha presentado cambios en su definición a lo largo del tiempo. Según Pascarella y Terenzini (1991), el IA ha recibido distintos nombres a lo largo de esta historia, entre ellos: tiempo en la tarea —término utilizado durante los años treinta del siglo XX—, calidad del esfuerzo (Pace, 1980), integración social y académica (Tinio, 2009), buenas prácticas (Chickering y Gamson, 1987), hasta el actual involucramiento (Kuh, 2009).

En resumen, *involucramiento académico* se usa para referir a la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Un estudiante altamente involucrado es aquel que dedica una considerable cantidad de energía a estudiar, pasa mucho tiempo en el campus, participa activamente en las organizaciones estudiantiles e interactúa con frecuencia con otros estudiantes y con profesores (Astin, 1999).

Las características del IA, según la teoría del involucramiento de Astin (1999), son las siguientes:

- Se refiere a invertir energía en variados objetos físicos o psicológicos. Estos pueden ser generales (la experiencia del estudiante) o muy específicos (preparar un examen particular).
- Ocurre en un continuo; diferentes estudiantes manifiestan diferentes grados de involucramiento en el mismo objeto, y el mismo estudiante manifiesta diferentes grados en diferentes objetos.
- Tiene elementos cuantitativos (como la cantidad de horas que pasa estudiando) y cualitativos (comprensión de las instrucciones).
- El desarrollo personal y el aprendizaje en cualquier programa educativo es directamente proporcional a la cantidad y calidad de involucramiento en ese programa.
- La efectividad de las políticas y prácticas educativas está directamente relacionada con su capacidad de incrementar el involucramiento de los estudiantes.

Otra definición de involucramiento lo asume como un estado mental positivo, relacionado con el trabajo y caracterizado por tres elementos: vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión). Este estado afectivo-cognitivo es persistente y no está focalizado en un objeto o situación particular. El vigor y la absorción se relacionan positivamente con el rendimiento académico, determinado a través del número de exámenes aprobados (Parra, 2010).

En las diferentes investigaciones, el involucramiento aparece conformado por dos o tres componentes. Los modelos que incluyen dos elementos, los definen como uno conductual y otro emocional o afectivo. Los de tres componentes incluyen un elemento cognitivo (Appleton, Christenson y Furlong, 2008). Para Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt (2005), así como para Whitt, Asel y Edvalson (2008), el involucramiento está compuesto por dos elementos: a) la cantidad de tiempo y

esfuerzo que los estudiantes ponen en sus estudios, además de otras actividades que llevan a las experiencias y resultados de éxito; b) las formas en que una institución asigna sus recursos —humanos y de otro tipo— y organiza las oportunidades de aprendizaje y servicios para animar a los estudiantes a participar y beneficiarse de ellas. Trowler y Trowler (2011), por su parte, plantean que el IA tiene tres dimensiones: conductual, cognitiva y afectiva. En cada caso, a su vez, tienen manifestaciones congruentes (positivas) u opuestas (negativas).

A partir de estas definiciones, se plantea que el involucramiento es la inversión de tiempo, esfuerzo y otros recursos relevantes, por parte del estudiante y de la institución, en el intento de optimizar la experiencia y mejorar el resultado del aprendizaje, el desarrollo del estudiante y la reputación de la institución. Como puede verse, en esta definición se involucra a la institución, no solo al estudiante. En el presente artículo se enfatiza la primera de las dimensiones antes señaladas.

Relacionada con el concepto de IA, aparece la variable de la personalidad resistente (PR), que se entiende como “una constelación de características de personalidad que funcionan como un recurso de resistencia contra los eventos estresantes de la vida diaria” (Kobasa, 1979, p. 414). Este constructo consta de tres componentes: compromiso, control y asertividad (Kobasa, Maddi y Kahn, 1982). En el individuo resistente, el compromiso se expresa como una tendencia a involucrarse (en contraposición a la alienación) en las actividades de la vida como el trabajo, la familia, el yo o los pasatiempos (Nowack, 1991). Las personas comprometidas tienen un sentido generalizado de propósito que les permite identificarse y encontrar eventos significativos en cosas y personas de su entorno.

El control se expresa como una tendencia a sentir y actuar como si se tuviera influencia (en lugar de sentirse impotente) de cara a las contingencias variadas de la vida (Averill, 1973; Phares, 1976), lo que da al individuo una sensación de autonomía y de poder para afectar el propio futuro. Este concepto implica una percepción de sí mismo como alguien que puede tener influencia a través del ejercicio de la imaginación, el conocimiento, la habilidad y la elección. El tercer componente de resistencia, desafío, se expresa como la creencia de que el cambio, más que la estabilidad, es lo normal en la vida y la anticipación del cambio es un estímulo para el crecimiento y no una amenaza a la seguridad. Los desafíos se entienden como estímulos, específicamente porque son cambios que requieren reajuste (Kobasa et al., 1982 y Judkins, 2001).

Esta estrecha relación entre IA y PR hace pensar que ambos aspectos tienen importante influencia sobre el rendimiento académico, como apuntan Dehyadegary, Yaacob, Juhari y Talib (2011). Estos autores reportan correlaciones bivariadas que reflejan una asociación fuerte y significativa entre el rendimiento académico e IA ( $r=0,69$ ,  $p<0,05$ ). Sus resultados coinciden con estudios previos —por ejemplo, Sirin

y Sirin (2004), Sbrocco (2009), Wang y Holcombe (2010)— que encuentran correlaciones entre IA y éxito académico. Según esta perspectiva, el tiempo y la energía que los estudiantes dedican a actividades relacionadas con sus propósitos educativos son el mejor predictor de su aprendizaje y desarrollo personal (Astin, 1993; Pace, 1980; Pascarella y Terenzini, 1991). Casuso-Holgado et al. (2013), en una muestra de 911 estudiantes de la Universidad de Málaga (España), también reportan que el IA tiene influencia positiva sobre el rendimiento académico, además de encontrar relaciones con otras variables como satisfacción, autoeficacia y estilos de aprendizaje.

Adicionalmente, se ha establecido que ciertas prácticas institucionales también pueden conducir a altos niveles de participación de los estudiantes —Astin, 1991; Chickering y Reisser, 1993; Kuh, Schuh, Whitt y Associates, 1991; Pascarella y Terenzini, 1991— y actuar como posible antídoto de la deserción. El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno que puede alcanzar cifras tan alarmantes como las que reportan Abello et al. (2012), quienes estiman que un 50 % de los estudiantes chilenos que ingresan a la universidad no logra completar sus estudios. El IA suele relacionarse con el abandono de los estudios o la deserción, en el sentido de que los estudiantes con mayor involucramiento son los que logran graduarse (Appleton, Christenson y Furlong, 2008). Esta afirmación se basa en que la deserción no es un fenómeno repentino, sino que es un proceso gradual de desconexión con la institución y los estudios en general. Aumentar el IA interviene en las primeras etapas de esta desconexión y enfoca la atención en variables alternativas que ayudan a completar los grados académicos.

Por otro lado, el IA está relacionado también con el nivel de satisfacción que muestran los estudiantes con sus actividades. Parada y Pérez (2014) encontraron, en su investigación realizada entre estudiantes de odontología en universidades chilenas, que el mayor IA lo muestran las estudiantes de sexo femenino, con mejor rendimiento en las asignaturas relacionadas con las matemáticas de los años superiores y que presentaban también mayor satisfacción con la universidad y sus estudios en general.

Se han construido numerosos instrumentos para la medida del IA, como el College Student Experiences Questionnaire (CSEQ; Pace, 1980), que mide la *calidad del esfuerzo* o el National Survey of Student Engagement (NSSE; Kuh, 2009), un instrumento de aplicación nacional en los Estados Unidos que cuenta con larga y amplia investigación. Esta escala recoge información en cinco áreas: a) aprendizaje activo-colaborativo, b) contacto estudiante-facultad, c) nivel de reto académico, d) experiencias educativas enriquecedoras y e) apoyo ambiental del campus (Kuh, 2009). Se dispone también de escalas desarrolladas en español, como el cuestionario de implicación académica de Abello et al. (2012), quienes

también encontraron cinco dimensiones: a) apoyo personal obtenido, b) actividad de la vocación, c) comportamiento social, d) recursos ofrecidos por la institución y e) aprendizaje activo.

El objetivo del presente estudio es construir un instrumento para la medida del IA que se adapte a las características de la población universitaria de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en Caracas, Venezuela. Concretamente, para el desarrollo de esta escala, se partió del repertorio de 102 ítems propuestos por Tinio (2009) para evaluar compromiso académico. Así, los objetivos específicos de este trabajo consistieron en realizar análisis de la confiabilidad, del comportamiento de los ítems, estructura factorial y validez de criterio de la Escala de Involucramiento Académico desarrollada.

## **MÉTODO**

Se utilizó como punto de partida la Escala de Compromiso Académico de Tinio (2009), compuesta por 102 ítems. A partir de un estudio piloto, se seleccionaron aquellos 50 que, según el criterio de jueces expertos, resultaron más idóneos a los fines de evaluar IA; adicionalmente, se evitó el solapamiento de sus contenidos. Además, se solicitó a los participantes que indicaran la carrera que cursaban, el año o semestre, el sexo y el promedio de calificaciones obtenido en la UCAB hasta ese momento.

## **Muestra**

La escala se aplicó a una muestra de estudiantes universitarios de la UCAB, de 2° y 4° año, y los semestres análogos, entre marzo y abril del 2012. También se incluyó una pequeña muestra de alumnos de la Universidad Metropolitana (UNIMET, Caracas). El total de 906 cuestionarios se distribuyeron, de acuerdo a la carrera y al sexo, como se indica en la tabla n.º 1. Fueron eliminados 22 cuestionarios porque no indicaban el sexo del alumno.

Tabla N.º 1  
Distribución de los estudiantes por sexo, carrera y universidad

| Escuela                     | Hombres | Mujeres | Total | Universidad |
|-----------------------------|---------|---------|-------|-------------|
| Administración y contaduría | 54      | 57      | 111   | UCAB        |
| Comunicación social         | 17      | 132     | 149   |             |
| Derecho                     | 26      | 66      | 92    |             |
| Ingeniería                  | 290     | 135     | 425   |             |
| Psicología                  | 14      | 93      | 107   | UNIMET      |
| Total                       | 401     | 483     | 884   |             |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

## RESULTADOS

Los datos fueron tabulados y procesados con el programa SPSS 18.0. Para el análisis de la consistencia interna, se calculó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0,896 y el coeficiente theta de 0,91, lo que muestra una alta consistencia interna entre los ítems. Las correlaciones de los ítems con el puntaje total fueron positivas y superiores a 0,30, a excepción de los ítems 2, 4, 6, 10, 17, 19, 20, 35 y 42 (superiores a 0,25) y el 49 (cercano a 0,23), lo que es aceptable para este tipo de cuestionario, según los criterios que se utilizan en estas investigaciones.

Para determinar la estructura factorial de la escala, se procedió a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax de todos los reactivos (ACP1). Se seleccionaron los factores con autovalores superiores a 1,5, con lo cual se obtuvo una solución factorial integrada por seis componentes que, en conjunto, explican el 39,8 % de la varianza total. Para seleccionar los ítems que componían cada factor, se fijó como criterio una carga factorial por encima de 0,35.

Por el significado de los ítems agrupados, el primer factor se denominó *apego a la universidad* (18,16 % de la varianza explicada); el segundo, *atención en clase* (6,14 %); el tercero, *participación activa* (5,07 %); el cuarto, *dedicación* (4,03 %); el quinto, *focalización en la tarea* (3,40 %) y el sexto, *integración social* (3 %).

Tabla N.º 2

Estructura factorial de la Escala de IA (recorrido de respuesta de los ítems: 1 a 4)

| Componente             | Nº                  |   | hACP1 | X     | S     | r <sub>it</sub> | α-i   | hACP2              |
|------------------------|---------------------|---|-------|-------|-------|-----------------|-------|--------------------|
| Apego a la universidad | 47                  | Estoy satisfecho con la calidad de la educación en mi universidad | 0,724 | 3,32  | 0,750 | 0,372           | 0,894 |                    |
|                        | 34                  | Siento que pertenezco a la universidad                            | 0,674 | 3,46  | 0,751 | 0,412           | 0,894 |                    |
|                        | 1                   | Estoy orgulloso de ser un estudiante de esta universidad          | 0,666 | 3,64  | 0,665 | 0,339           | 0,895 |                    |
|                        | 5                   | En la universidad hay un buen ambiente de aprendizaje             | 0,602 | 3,29  | 0,711 | 0,321           | 0,895 |                    |
|                        | 12                  | Me agrada venir a la universidad                                  | 0,596 | 3,24  | 0,745 | 0,444           | 0,893 | 0,684 <sup>2</sup> |
|                        | 31                  | Aprendo mucho en la universidad                                   | 0,598 | 3,51  | 0,615 | 0,470           | 0,893 |                    |
|                        | 50                  | Quiero que otras personas vengan a estudiar en mi universidad     | 0,542 | 3,38  | 0,863 | 0,366           | 0,894 |                    |
|                        | 17                  | Me siento seguro en la universidad                                | 0,539 | 3,40  | 0,756 | 0,254           | 0,896 | 0,66 <sup>2</sup>  |
|                        | 33                  | Aprecio el trabajo arduo que realizan los profesores              | 0,451 | 3,25  | ,732  | 0,442           | 0,893 | 0,59 <sup>2</sup>  |
|                        | 46                  | Creo que los profesores son considerados                          | 0,388 | 2,55  | 0,813 | 0,385           | 0,894 |                    |
| Atención en clase      | 27                  | Escucho atentamente las clases                                    | 0,689 | 3,32  | 0,637 | 0,449           | 0,894 |                    |
|                        | 32                  | Me concentro en lo que el profesor está explicando en clase       | 0,683 | 3,29  | 0,652 | 0,483           | 0,893 |                    |
|                        | 3                   | Estoy atento durante las discusiones en clase                     | 0,598 | 3,23  | 0,648 | 0,451           | 0,894 |                    |
|                        | 22                  | Evito distraerme en clase   | 0,579 | 2,83  | 0,792 | 0,484           | 0,893 |                    |
|                        | 23                  | Sigo las reglas del salón de clases                               | 0,534 | 3,47  | 0,669 | 0,375           | 0,894 |                    |
|                        | 8                   | Tengo buenas relaciones con los profesores                        | 0,409 | 3,45  | 0,611 | 0,309           | 0,895 |                    |
|                        | 4                   | Me mantengo concentrado cuando respondo un examen                 | 0,395 | 3,48  | 0,628 | 0,289           | 0,895 | 0,37 <sup>2</sup>  |
| 7                      | Asisto a las clases | 0,368   | 3,77  | 0,480 | 0,311 | 0,895           |       |                    |

| Componente           | N° |  | hACP1 | X    | S     | r <sub>it</sub> | α <sub>-i</sub> | hACP2              |
|----------------------|----|--|-------|------|-------|-----------------|-----------------|--------------------|
| Participación activa | 41 | Doy mi punto de vista acerca del tema en las discusiones en clase      | 0,706 | 2,59 | 0,919 | 0,469           | 0,893           | .735 <sup>1</sup>  |
|                      | 26 | Hago preguntas al profesor cuando no entiendo el contenido de la clase | 0,574 | 2,95 | 0,865 | 0,373           | 0,894           |                    |
|                      | 36 | Me involucro en actividades extracurriculares                          | 0,557 | 1,89 | 1,002 | 0,333           | 0,895           | 0,630 <sup>1</sup> |
|                      | 20 | Corrijo al profesor si me parece que hay algo mal en la clase          | 0,556 | 2,28 | 0,986 | 0,219           | 0,897           |                    |
|                      | 21 | Soy un miembro activo de mi escuela                                    | 0,542 | 1,74 | 0,936 | 0,376           | 0,894           |                    |
|                      | 29 | Trato de responder a las preguntas del profesor                        | 0,533 | 2,87 | 0,820 | 0,469           | 0,893           | 0,72 <sup>1</sup>  |
|                      | 13 | Cuanto más difícil sea la tarea, mejor para mí                         | 0,456 | 2,20 | 0,864 | 0,352           | 0,894           |                    |
|                      | 48 | Me empeño en ir más allá de lo que se espera de mí en la universidad   | 0,418 | 2,98 | 0,777 | 0,555           | 0,892           |                    |
|                      | 11 | Me gusta cuando me asignan tareas para hacer en casa                   | 0,387 | 2,17 | 0,910 | 0,396           | 0,894           |                    |
|                      | 6  | Contacto al profesor cuando tengo que aclarar algo de la materia       | 0,356 | 2,63 | 0,923 | 0,292           | 0,895           |                    |
| Dedicación           | 15 | Estudio con antelación para las evaluaciones o exámenes                | 0,669 | 3,12 | 0,745 | 0,398           | 0,894           |                    |
|                      | 44 | Dedico horas extras al estudio   | 0,6   | 2,77 | 0,871 | 0,433           | 0,893           |                    |
|                      | 30 | Me preparo para las pruebas, exámenes o evaluaciones                   | 0,599 | 3,55 | 0,623 | 0,381           | 0,894           |                    |
|                      | 9  | Me esfuerzo por ser un excelente estudiante                            | 0,557 | 3,26 | 0,697 | 0,493           | 0,893           | 0,49 <sup>2</sup>  |
|                      | 18 | Hago mi mayor esfuerzo en todas las actividades académicas             | 0,521 | 3,27 | 0,697 | 0,502           | 0,893           |                    |
|                      | 25 | Las tareas para la casa las hago lo antes posible                      | 0,436 | 2,66 | 0,877 | 0,434           | 0,893           |                    |
|                      | 24 | Presento a tiempo los trabajos y las asignaciones                      | 0,389 | 3,73 | 0,500 | 0,318           | 0,895           |                    |

| Componente               | N° |   | hACP1 | X    | S     | r <sub>it</sub> | α <sub>-i</sub> | hACP2             |
|--------------------------|----|---|-------|------|-------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Focalización en la tarea | 38 | Mi prioridad principal es la universidad                  | 0,368 | 3,36 | 0,748 | 0,389           | 0,894           |                   |
|                          | 43 | No me salgo del salón cuando no me gusta la clase         | 0,675 | 2,66 | 1,148 | 0,315           | 0,896           |                   |
|                          | 42 | No sueño despierto durante las clases                     | 0,574 | 2,43 | 0,965 | 0,290           | 0,895           |                   |
|                          | 45 | No me aburro durante las clases                           | 0,529 | 2,47 | 0,750 | 0,398           | 0,894           |                   |
|                          | 16 | No me doy por vencido cuando la tarea asignada es difícil | 0,511 | 2,88 | 0,939 | 0,397           | 0,894           | 0,61 <sup>4</sup> |
|                          | 49 | No entrego los trabajos si están incompletos              | 0,498 | 2,66 | 1,131 | 0,235           | 0,897           | 0,78 <sup>4</sup> |
|                          | 40 | No me distraigo con mis compañeros durante la clase       | 0,497 | 2,61 | 0,825 | 0,382           | 0,894           | 0,55 <sup>4</sup> |
|                          | 14 | No renuncio fácilmente a hacer las tareas                 | 0,475 | 2,90 | 0,898 | 0,365           | 0,894           |                   |
|                          | 10 | Creo que no debería cambiarme a otra universidad          | 0,314 | 3,09 | 1,236 | 0,272           | 0,897           |                   |
|                          | 35 | Me incomoda fallar algunas veces en la universidad        | 0,302 | 3,30 | 0,831 | 0,290           | 0,895           |                   |
| Integración Social       | 2  | Tengo buena relación con mis compañeros                   | 0,579 | 3,54 | 0,618 | 0,273           | 0,895           |                   |
|                          | 19 | Me gusta trabajar en grupo                                | 0,562 | 3,08 | 0,885 | 0,258           | 0,896           | 0,78 <sup>3</sup> |
|                          | 28 | Soy tomado en cuenta por mis compañeros de clase          | 0,552 | 3,17 | 0,736 | 0,407           | 0,894           |                   |
|                          | 37 | Participo en grupos de estudio                            | 0,504 | 2,56 | 1,038 | 0,325           | 0,895           | 0,69 <sup>3</sup> |
|                          | 39 | Ayudo a mis compañeros que no entienden las clases        | 0,434 | 3,04 | 0,829 | 0,384           | 0,894           |                   |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

En la tabla n.º 3 se puede apreciar que, al emplear una escala del 0 al 20, los participantes consideran que realizan de forma moderada-alta los comportamientos implicados en los factores apego a la universidad, atención en clase y dedicación (Media = 15,82, 15,68 y 15,09, respectivamente). Reportan una integración social media-baja (Media = 14,09) con los compañeros dentro de la universidad, y más bien baja focalización en la tarea y baja participación activa en los estudios (Media = 12,6 y 10,24, respectivamente).

*Tabla n.º 3*

*Estadísticos generales de las puntuaciones en los componentes del IA*

| Componente               | N   | Mín. | Máx. | Media | S    |
|--------------------------|-----|------|------|-------|------|
| Apego a la Universidad   | 887 | 6,00 | 20   | 15,82 | 2,72 |
| Atención en clase        | 892 | 5,00 | 20   | 15,68 | 2,66 |
| Participación            | 875 | 0,67 | 20   | 10,24 | 3,28 |
| Dedicación               | 889 | 5,00 | 20   | 15,09 | 2,62 |
| Focalización en la tarea | 870 | 1,48 | 20   | 12,06 | 3,12 |
| Integración social       | 894 | 1,33 | 20   | 14,09 | 3,29 |

**Fuente:** *Elaboración propia de los autores (2016)*

Se observa que, si bien no se agrupan según alguna dimensión o componente del IA, los ítems con mayor promedio se refieren en su mayoría a aspectos relacionados con la atención en clase y apego a la universidad; mientras que los ítems con menor promedio, y que por tanto identifican menos al estudiante, están en su mayoría referidos a las dimensiones de participación activa y focalización en la tarea.

Con la finalidad de evaluar en qué medida el rendimiento académico (RA) puede ser predicho por las dimensiones del IA, se calculó una regresión múltiple del RA con base en las dimensiones del IA, considerando el sexo de los estudiantes como otra variable predictora.

Como se puede observar en la tabla n.º 4, entre 460 estudiantes, el modelo explica significativamente el 15 % de la varianza total de la variable predicha ( $R = 0,393$ ,  $R^2 = 0,154$ ,  $F = 11,8$ ,  $p = 0,00$ ). En particular, el sexo predice significativamente al rendimiento académico, donde las mujeres presentan mayor

rendimiento que los hombres ( $\beta = 0,31$ ,  $p = 0,00$ ). Ninguna dimensión del IA predice el rendimiento académico reportado por los estudiantes.

Tabla N.º 4

Regresión del rendimiento académico a partir de los componentes del ACP con todos los ítems ( $n=50$ ) de la prueba

|               | Beta   | t      | Sig.   |
|---------------|--------|--------|--------|
| (Intercepto)  |        | 17,083 | 0,000  |
| Apego         | -0,077 | -1,354 | 0,177  |
| Atención      | 0,076  | 1,258  | 0,209  |
| Participación | 0,085  | 1,492  | 0,136  |
| Dedicación    | 0,108  | 1,608  | 0,108  |
| Focalización  | 0,101  | 1,870  | 0,062  |
| Integración   | -0,103 | -1,783 | 0,075  |
| Sexo          | 0,309  | 6,673  | 0,000* |

\*Significativo al 0,01

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

Con el fin de analizar con mayor detalle la predicción de rendimiento a partir de la Escala de IA, se realizó una regresión múltiple del rendimiento a partir de cada uno de los 50 ítems. A partir del análisis, se encontró que trece ítems del IA predicen el rendimiento académico (4, 9, 12, 16, 17, 19, 29, 33, 36, 37, 40, 41 y 49). De ellos, como se puede ver en la tabla n.º 2, tres pertenecen a la dimensión de apego, uno de ellos a la dimensión de atención, tres a la participación, uno a la dedicación, tres a la focalización y dos a la integración. Con estos ítems, que son los que mejor predicen el rendimiento académico, se realizó un análisis de componentes principales (ACP2) y se obtuvieron cuatro dimensiones en las que los ítems sobre apego, atención y dedicación se unen en un solo factor (ahora factor 2), mientras que los otros se ubicaron donde originalmente estaban: participación (factor 1), integración (factor 3) y focalización (factor 4).

Posteriormente, se realizó un análisis de diferencia de medias para cada uno de los componentes del IA (ACP1) mediante un análisis de varianza factorial 2 x 5 (sexo x escuela), con el objetivo de examinar las diferencias en estas dimensiones en función del sexo y la carrera (ver tabla n.º 5). Se evidencia que el sexo es significativo en participación y en dedicación, en el sentido de que los hombres reportan una mayor participación activa (hombres = 10,37 y mujeres = 10,10) y las mujeres una mayor dedicación a los estudios (mujeres = 15,67 y hombres = 14,46).

Asimismo, se observa que la escuela resulta significativa para el apego a la universidad y la atención en clase, de manera que los estudiantes de comunicación social y derecho presentan un mayor apego (16,89 y 16,49, respectivamente), y los estudiantes de ingeniería, psicología y administración reportan el menor apego (15,27; 15,79 y 16,06, respectivamente). Por otra parte, los estudiantes de derecho, psicología y comunicación social manifiestan poseer la mayor atención en clase (16,34; 16,03 y 16,02, respectivamente), mientras que los de ingeniería y administración la menor atención (15,34 y 15,77, respectivamente). El efecto de interacción sexo por escuela no resultó significativo (tabla n.º 5)

Tabla N.º 5

ANOVA de las dimensiones del IA (ACP 1) en función del sexo y escuela (2 x 5) para todas las dimensiones

| Fuente         | Focalización |      | Apego |       | Integración |      | Atención |       | Participación |       | Dedicación |       |
|----------------|--------------|------|-------|-------|-------------|------|----------|-------|---------------|-------|------------|-------|
|                | F            | P    | F     | P     | F           | P    | F        | P     | F             | P     | F          | P     |
| Sexo           | 0,04         | 0,85 | 0,22  | 0,63  | 2,21        | 0,13 | 0,95     | 0,33  | 4,08          | 0,04* | 25,1       | 0,00* |
| Escuela        | 2,29         | 0,06 | 5,67  | 0,00* | 0,68        | 0,61 | 2,57     | 0,04* | 1,34          | 0,24  | 0,94       | 0,43  |
| Sexo x escuela | 0,84         | 0,49 | 0,61  | 0,65  | 0,58        | 0,87 | 0,96     | 0,42  | 1,54          | 0,18  | 0,39       | 0,81  |

\*Significativo al 0,01

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

En un análisis adicional, se ubicaron algunos ítems cuya redacción apunta a lo que se denomina personalidad resistente o *academic hardiness*, por lo cual se procedió a distinguir estos elementos en una subescala particular y estudiar su comportamiento a partir del análisis de confiabilidad y estructura factorial.

Como se puede ver en la tabla n.º 6, se obtuvieron las tres dimensiones de personalidad resistente referidas por Kobasa et al. (1982) a partir de un análisis de componentes principales, lo que apunta a la validez de este constructo. Asimismo, se observa una alta confiabilidad, con un alfa de Cronbach= 0,73 y un theta= 0,75.

Tabla N.º 6  
Estructura factorial de la subescala de hardiness académico

| Componente  | Nº | Confiabilidad: $\alpha=.73$ / $\theta=.75$                             | $h_1$ | X    | S     | $r_{it}$ | $\alpha_i$ |
|-------------|----|--|-------|------|-------|----------|------------|
| Asertividad | 26 | Hago preguntas al profesor cuando no entiendo el contenido de la clase | 0,784 | 2,95 | 0,860 | 0,429    | 0,706      |
|             | 41 | Doy mi punto de vista acerca del tema en las discusiones en clase      | 0,718 | 2,59 | 0,925 | 0,484    | 0,698      |
|             | 20 | Corrijo al profesor si me parece que hay algo mal en la clase          | 0,675 | 2,28 | 0,991 | 0,279    | 0,727      |
|             | 6  | Contacto al profesor cuando tengo que aclarar algo de la materia       | 0,507 | 2,63 | 0,930 | 0,300    | 0,723      |
| Control     | 14 | No renuncio fácilmente a hacer las tareas                              | 0,800 | 2,91 | 0,899 | 0,403    | 0,709      |
|             | 16 | No me doy por vencido cuando la tarea asignada es difícil              | 0,507 | 2,87 | 0,948 | 0,409    | 0,708      |
|             | 43 | No me salgo del salón cuando no me gusta la clase                      | 0,484 | 2,65 | 1,149 | 0,276    | 0,731      |
|             | 13 | Cuanto más difícil sea la tarea, mejor para mí                         | 0,465 | 2,20 | 0,861 | 0,361    | 0,715      |
| Compromiso  | 38 | Mi prioridad principal es la universidad                               | 0,695 | 3,36 | 0,743 | 0,252    | 0,727      |
|             | 18 | Hago mi mayor esfuerzo en todas las actividades académicas             | 0,651 | 3,27 | 0,698 | 0,400    | 0,712      |
|             | 44 | Dedico horas extras al estudio   | 0,622 | 2,78 | 0,868 | 0,383    | 0,712      |
|             | 48 | Me empeño en ir más allá de lo que se espera de mí en la universidad   | 0,621 | 2,99 | 0,777 | 0,475    | 0,702      |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

Se llevó a cabo una regresión múltiple del rendimiento académico a partir de las tres dimensiones de la subescala de *hardiness* académico y del sexo de los estudiantes. Se obtuvo que el modelo explica significativamente el 14 % de la varianza total de la variable predicha ( $R^2 = 0,144$ ,  $F = 20,5$ ,  $p = 0,00$ ). En específico, el sexo predice significativamente al rendimiento académico: las mujeres presentan mayor rendimiento que los hombres ( $\beta = 0,31$ ,  $p = 0,00$ ), aspecto que reafirma resultados anteriores. Las dimensiones de control y compromiso se relacionan significativamente con el rendimiento reportado por los estudiantes ( $\beta = 0,13$ ,  $p = 0,003$  y  $\beta = 0,13$ ,  $p = 0,002$ , respectivamente). Así, estudiantes que expresan mayor control y compromiso académico reportan un mayor rendimiento (ver tabla n.º 7).

Tabla N.º 7

*Regresión del rendimiento académico a partir de los componentes del ACP de hardiness académico con los 12 ítems de la prueba de IA*

|              | Beta  | t      | p      | Regresión |
|--------------|-------|--------|--------|-----------|
| (Intercepto) |       | 43,295 | 0,00   | R = 0,38  |
| Sexo         | 0,310 | 7,274  | 0,00*  | F = 20,49 |
| Asertividad  | 0,078 | 1,852  | 0,065  | P = 0,00* |
| Control      | 0,125 | 2,973  | 0,003* | N = 492   |
| Compromiso   | 0,132 | 3,096  | 0,002* |           |

\*Significativo al 0,01

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

Por último, se evaluaron las diferencias en las dimensiones de *hardiness* académico por sexo mediante una prueba t de Student para muestras independientes (ver tabla n.º 8). Hubo diferencias por sexo en las dimensiones asertividad y compromiso, de manera que las mujeres manifestaron mayor asertividad (mujeres = 1,00 y hombres = 0,98) y los hombres reportaron mayor compromiso (hombres = 1,07 y mujeres = 0,93).

Tabla N.º 8

ANOVA de una vía de los componentes del ACP  
de hardiness académico en función del sexo (puntaje estandarizado de los componentes)

| Componente  | Homog. S <sup>2</sup> |       | Contraste de H <sub>0</sub> |     |             | d     |
|-------------|-----------------------|-------|-----------------------------|-----|-------------|-------|
|             | F                     | Sig.  | T                           | gl  | p (2-colas) |       |
| Asertividad | 1,01                  | 0,315 | 2,84                        | 851 | 0,005       | 0,194 |
| Control     | 1,59                  | 0,208 | 0,874                       | 851 | 0,382       | ----- |
| Compromiso  | 5,0                   | 0,026 | -4,07                       | 851 | 0,00        | 0,278 |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue elaborar un instrumento de involucramiento académico a partir de los ítems elaborados por Tinio (2009), y realizar un análisis de la confiabilidad, del comportamiento de los ítems, estructura factorial y validez de criterio del instrumento resultante. Se realizó un estudio piloto, con evaluación de jueces expertos, que permitió disminuir los ítems de 102 a 50, al escoger aquellos que se consideraron más relacionados con el IA en los estudiantes y más ajustados al contexto venezolano.

Los análisis de confiabilidad indican que el instrumento es internamente consistente y que todos los ítems se asocian con la media total de IA, lo que permite tener un instrumento con bajo error de medida. A partir del análisis de componentes principales, se obtuvo una estructura compuesta por cinco dimensiones (apego a la universidad, atención en clase, participación activa, dedicación, focalización en la tarea e integración social) que no se corresponde con las estructuras de otros instrumentos, como las reportadas por Appleton, Christenson y Furlong (2008), donde el IA solo parece tener dos componentes (conductual y emocional o afectivo) o tres, si se agrega un elemento cognitivo. Así, la configuración obtenida, más que responder a un aspecto general relacionado con la modalidad de respuesta (afectivo, cognitivo y conductual), responde a las conductas o actividades que realiza el estudiante en el día a día durante su estadía en la universidad, lo que está relacionado de esta manera directamente con el contenido del reactivo.

Autores como Parra (2010) y Kuh et al. (2005) han conseguido estructuras factoriales parecidas, con instrumentos similares de IA. Parra (2010) cuestiona sobre

conductas relacionadas con vigor, dedicación y absorción, y Kuh et al. (2005) con la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a sus estudios.

Ahora bien, si se quisiera hacer una correspondencia con la modalidad de respuesta, el primer factor (apego a la universidad) y el sexto (integración social) podrían asociarse con el aspecto afectivo o emocional. Para Tinio (2009), el involucramiento emocional envuelve “las reacciones positivas y negativas hacia las personas y la institución” (p. 65), es decir, los sentimientos y la satisfacción relacionada con la universidad, los profesores y compañeros.

Por otra parte, los factores 2, 3, 4 y 5 (atención en clase, participación activa, dedicación y focalización en la tarea) obtenidos en esta investigación se podrían englobar en el componente conductual. De hecho, si se analizan los reactivos de la agrupación de la presente investigación según la estructura factorial encontrada por Tinio (2009), dichos factores contienen conductas relacionadas con el aprendizaje.

Tinio (2009) propuso tres elementos del factor *involucramiento conductual*: a) conductas relacionadas con el aprendizaje, b) complacencia con las reglas de la institución escolar y c) participación en actividades extracurriculares. De esta manera, los factores obtenidos en la presente investigación se relacionan con el primer elemento del involucramiento conductual de Tinio (2009): “esfuerzo, concentración, atención, participación y contribución en las discusiones en clases” (p. 65). Estos aspectos permiten afirmar que el instrumento de IA evaluado presenta una estructura factorial consistente, lo que apunta a la validez de su constructo.

Las dimensiones identificadas no logran predecir el rendimiento académico, que fue obtenido por la calificación promedio reportada por los estudiantes, tal como establece la literatura (Astin, 1993; Pace, 1980; Pascarella y Terenzini, 1991; Tejedor, 2003). Se encontró que son trece ítems los que logran predecir significativamente el rendimiento. Tres de ellos pertenecen a la dimensión de apego (*me agrada venir a la universidad, me siento seguro en la universidad, aprecio el trabajo arduo que realizan los profesores*); uno a la atención (*me mantengo concentrado cuando respondo un examen*); tres a la participación (*doy mi punto de vista acerca del tema en las discusiones en clases, me involucro en actividades extracurriculares, trato de responder a las preguntas del profesor*); uno a la dedicación (*me esfuerzo por ser un excelente estudiante*); tres a la focalización (*no me doy por vencido cuando la tarea asignada es difícil, no entrego los trabajos si están incompletos, no me distraigo con mis compañeros durante la clase*); y dos a la dimensión integración (*me gusta trabajar en grupo, participo en grupos de estudio*).

De esta manera, se detectaron elementos específicos de IA que lograron predecir el rendimiento académico reportado, lo que apunta la validez de criterio y permitiría focalizar la atención en estas conductas y sentimientos para incrementar el rendimiento de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, se evidenció que los hombres reportan una mayor participación activa y las mujeres una mayor dedicación a los estudios. Esto concuerda con lo reportado por Finn (1993), quien encontró diferencias por sexo, pero en sentido inverso al hallado en la presente investigación. En el trabajo de Finn (1993), las mujeres presentaron un mayor porcentaje de participación académica y un mayor porcentaje de asistencia que los varones; mientras que los varones presentaron mayor porcentaje de participación extraacadémica. En otro orden, los varones obtuvieron un mayor porcentaje de problemas de conducta, lo cual concuerda con lo encontrado en la presente investigación. Parada y Pérez (2014) también encontraron que el mayor IA lo muestran las estudiantes mujeres.

Contrario a los resultados de las investigaciones anteriormente reportadas y de los encontrados en el presente estudio, Newman, Davies y Marder (2003) concluyeron que los estudiantes de sexo masculino tienden a tener menos días de ausentismo que los de sexo femenino; sin embargo, tienden a tener menores niveles de IA. Asimismo, la carrera en cierta forma diferenció al involucramiento. Los estudiantes de comunicación social y derecho presentaron el mayor apego, y los estudiantes de ingeniería y psicología reportaron el menor apego. Por su parte, los estudiantes de derecho y psicología manifestaron poseer mayor atención, mientras que los de ingeniería y administración menor atención en clase. Estos resultados indican la posible influencia de aspectos culturales, institucionales o curriculares asociados a cada carrera. También podría proponerse la hipótesis de que los estudiantes que ingresan a estas carreras son diferentes en los aspectos de involucramiento antes de ingresar a la universidad.

Brint, Cantwell y Hannerman (2008) encontraron diferencias en el IA entre los estudiantes de humanidades y ciencias sociales con los estudiantes de ciencias naturales e ingeniería. Identificaron también que los estudiantes de arte, humanidades y ciencias sociales reportaron más conductas relacionadas con comunicarse con los profesores por correo electrónico, hablar con ellos fuera de clases, contribuir con la discusión en clases, hacer preguntas en conferencias, traer ideas de otros cursos en la discusión en clases y, en ocasiones, encontrar sus cursos muy interesantes y trabajar más de lo necesario. Por el contrario, los estudiantes de ciencias naturales e ingeniería tendían a trabajar en grupos con estudiantes de otras clases para ayudarlos a resolver problemas, manifestaban querer clases que expliquen y enseñen cómo resolver problemas, y buscaban tener un alto nivel de interés en el prestigio y en los empleos bien remunerados. Los autores concluyen que las ciencias sociales y humanísticas presentan una cultura de la afirmación individual, la participación en clases y el interés en las ideas, mientras que la cultura de las ciencias sociales y la ingeniería está basada en el trabajo hacia la competencia cuantitativa mediante el estudio individual y el esfuerzo colaborativo; prevalece el análisis y las habilidades cuantitativas, así como el manejo de computadoras.

Además, la presente investigación halló que el instrumento permitió establecer, a través del uso de doce reactivos, lo que la literatura denomina como personalidad resistente o *hardiness académico* (Kobasa, 1979). El análisis de confiabilidad arrojó una adecuada consistencia interna de esta subescala y se encontró una estructura factorial cónsona con la conceptualización establecida por Kobasa et al. (1982) sobre el *hardiness académico*: compromiso, control y asertividad.

En el presente estudio, estas dimensiones de *hardiness académico* lograron predecir el rendimiento reportado por los estudiantes. En la literatura sobre el tema, se encuentra que la mayoría de las investigaciones se enfoca en la relación entre ese tipo de personalidad y la salud o aspectos relacionados a esta: estrategias de afrontamiento, *burnout*, entre otros (Allred y Smith, 1989; Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002; Moreno, Garrosa y González, 2000). Algunas investigaciones sobre la relación entre *hardiness* y rendimiento académico son la de Karimi y Venkatesan (2009) y la de Daneshamooz y Alamolhodaei (2012), quienes encontraron una relación baja positiva, pero significativa, de la fortaleza académica con el rendimiento. Esto indica, al igual que en el presente estudio, que altos puntajes en las dimensiones de personalidad académica resistente se asocian con un alto rendimiento académico. Estos resultados apuntan a considerar el *hardiness académico* como una variable importante para el estudiante, las instituciones de aprendizaje o de conocimiento, los educadores y las prácticas curriculares.

Las dimensiones de *hardiness académico* fueron diferenciadas por el sexo de los estudiantes, en el sentido de que las mujeres manifestaron mayor asertividad y los hombres reportaron mayor compromiso. Algunos autores señalan que no existen diferencias en el *hardiness académico* según el sexo (Daneshamooz y Alamolhodaei, 2012, Karimi y Venkatesan, 2009), pero debe destacarse que en estas investigaciones no se evaluó la fortaleza académica por dimensión, sino como puntaje total, lo que podría explicar las diferencias entre los resultados.

## CONCLUSIONES

Sobre la base de los análisis realizados a la Escala de Involucramiento Académico y la revisión de la literatura, se puede concluir que este instrumento es confiable y válido para la muestra evaluada. Asimismo, la consecución de la subescala de *hardiness académico* se presenta como un instrumento confiable, válido y relevante para la predicción de rendimiento académico.

El tener un instrumento de este tipo permite, como se indicó, conocer más al estudiantado en cuanto a su IA y facilitar un conjunto de prácticas institucionales que podrían conducir a altos niveles de participación de los estudiantes (Astin, 1993; Chickering y Reisser, 1993; Kuh, et al., 1991; Pascarella y Terenzini, 1991). Estos aspectos coinciden con propuestas como la de los siete principios de buenas prácticas en la educación de pregrado de Chickering y Gamson (1987). Entre estos principios

destacan: los contactos estudiantes-facultad, la cooperación entre los estudiantes, el aprendizaje activo, la retroalimentación del sistema, el tiempo en la tarea, las altas expectativas y el respeto por diversos talentos y formas de aprendizaje. Son aspectos que se pueden evaluar utilizando el instrumento de involucramiento académico que la presente investigación propone.

El manejo operacional del IA que puede proveer este instrumento proporciona a la universidad otro indicador de la calidad universitaria, distinto de los indicadores tradicionales. A partir de la información recolectada de esta manera, los cuerpos docentes y administrativos podrían organizar el plan de estudios y otros aspectos de la universidad para alentar a los estudiantes a dedicar más esfuerzo en, por ejemplo, escribir más artículos, leer más libros, reunirse con mayor frecuencia con los profesores y compañeros, o utilizar apropiadamente las tecnologías de la información. Todo esto resultará en un mejoramiento en áreas de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación efectiva y ciudadanía responsable (Kuh, 2001).

Sin embargo, el instrumento presentado y su validación deben evaluarse en otras universidades, dado que la muestra utilizada se limitó a estudiantes de dos universidades privadas. En el caso de que estos estudios adicionales encuentren las mismas dimensiones que las que se reportan en la presente investigación, podrían usarse los reactivos separados de cada una de ellas y evaluarlas según los objetivos específicos de las futuras investigaciones. Se recomienda, además, ampliar la gama de variables a relacionar con el IA, como deserción, prosecución, satisfacción, entre otras.

## REFERENCIAS

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M.V., Almeida, L., Lagos, I., González, J., y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19.
- Allred, K., y Smith, T. (1989). The hard personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 257-266.
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Nueva York, NY: American Council on Education-Macmillan.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518- 529.
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 80, 286-303.
- Brint, S., Cantwell, A., y Hannerman, R. (2008). Two cultures: Undergraduate academic engagement. *Research & Occasional Paper Series*, CSHE.4.08. Recuperado de

<http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/ROP.Brint.TwoCultures.03.2.08.pdf>

- Casuso-Holgado, M.J, Cuesta-Vargas, A.I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M.T., Barón-López, F.J., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(33). doi:10.1186/1472-6920-13-33
- Chickering, A., y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A., y Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Commission on Higher Education. (1996). *Framework for outcomes assessment* (2ª ed.). Filadelfia, PA: Middle States Association of Colleges and Schools.
- Daneshamooz, S., y Alamolhodaei, H. (2012). Cooperative learning and academia hardiness on students mathematical performance with different levels of mathematics anxiety. *Educational Research*, 3(3), 207-276.
- Dehyadegary, E., Yaacob, S., Juhari, R., y Talib, M. (2011). Academic engagement as a mediator in the relationship between parental school involvement and academic achievement. *Australian Journal of Basic and Applied Science*, 5(11), 724-729.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Godoy-Izquierdo, D y Godoy, J. (2002). La personalidad resistente: Una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13(2), 135-162.
- Judkins, S. K. (2001). *Hardiness, stress and coping strategies among mid-level nurse managers: implications for continuing higher education* (Disertación doctoral). Universidad North Texas, Denton, Texas, Estados Unidos.
- Karimi, A., y Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *International Journal of Education and Science*, 1(1), 33-37.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S., Maddi, S. y Kahn S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168 – 177.
- Kuh, G. (2001). *The national survey of student engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., y Whitt, E. (2005). *Student success in college*. Nueva Jersey, NJ: Wiley, John and Sons.

- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., y Asociados. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreno, B., Garrosa, E., y González, J. (2000). Personalidad resistente, *burnout* y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Newman, L., Davies, E., y Marder, C. (2003). School engagement of youth with Disabilities. En M. Wagner, C. Marder, J. Blackorby, R. Cameto, L. Newman, P. Levine y E. Davies, *The achievements of youth with disabilities during secondary school. A report from the national longitudinal transition study-2 (nlts2)*. Recuperado de: [http://www.nlts2.org/reports/2003\\_11/nlts2\\_report\\_2003\\_11\\_ch3.pdf](http://www.nlts2.org/reports/2003_11/nlts2_report_2003_11_ch3.pdf)
- Nowack, K. M. (1991). Psychosocial predictors of physical health status. *Work and stress*, 5, 117–131.
- Parada, M. y Pérez, C. (2014). Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2) 199-215.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pace, C.R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2, 10-16.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Sbrocco, S. (2009). *Student Academic Engagement and the Academic Achievement Gap between Black and White Middle School Students: Does Engagement Increase Student Achievement?* (Disertación doctoral). Recuperado de [http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/57326/1/Sbrocco\\_umn\\_0130E\\_10755.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/57326/1/Sbrocco_umn_0130E_10755.pdf)
- Sirin, S.R., y Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African american adolescents. *Youth & society*, 35, 323-340. doi:10.1177/0044118X03255006
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Tinio, M.F. (2009) Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Book*, 2, 64-75.
- Trowler, V., y Trowler, P. (2011). *Student Engagement: Conceptual Overview*. Londres, Inglaterra: The Leadership Foundation for Higher Education.
- Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633- 662. doi:10.3102/0002831209361209
- Whitt, E., Asel, A., y Edvalson, S. (2008). *Research on Iowa student experience: Academic engagement*. Recuperado de <https://studentsuccess.uiowa.edu/assets/RISE-Brief-Academic-Engagement.pdf>

# **MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN. CONEXIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN, LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA**

***Knowledge mobilization in education. Connection between the research, the policy and practice: a theoretical approach***

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>

HAYLEN PERINES<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid. España.

Correspondencia: Haylen Perines, Universidad Autónoma de Madrid.

Correo electrónico: profesorahaylen@gmail.com

Recibido: 14-09-2016

Revisado: 25-09-2016

Aceptado: 30-09-2016

**Resumen:** Este artículo analiza el concepto de *knowledge mobilization* (*movilización del conocimiento* en español) desde su importancia como término novedoso en el contexto educativo contemporáneo. Las formas en que los conocimientos son transmitidos a la comunidad educativa forjaron una creciente línea de investigación que analiza cómo se movilizan estos saberes desde las universidades y centros de investigación hacia los agentes educativos y a la sociedad. A través de una exhaustiva revisión teórica, este trabajo presenta los fundamentos del concepto, describe estudios empíricos que lo abordan y menciona las sugerencias que realizan los estudiosos del tema para mejorar el impacto de la *movilización del conocimiento* en la realidad educativa.

**Palabras clave:** movilización del conocimiento, conocimientos, universidades, difusión de conocimientos

**Abstract:** *This article analyzes the concept of knowledge mobilization from its importance as a novel term in the contemporary educational context. The ways in which knowledge is transmitted to the educational community generated the emergence of a growing line of research that analyzes how these knowledges are mobilized from universities and research centers to educational agents and society. Through an exhaustive theoretical review, this paper presents the fundamentals of the concept, describes empirical studies that address it and mentions the suggestions that researchers of the subject themselves made to improve the impact of the mobilization of knowledge in the educational reality.*

**Keywords:** *knowledge mobilization, knowlegde, universities, dissemination of knowledge*

---

<sup>1</sup> Doctora del Programa Oficial de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Máster en gestión educativa (2010) por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile; licenciada en Educación (2007) por la Universidad de La Serena, Chile; profesora de Castellano y Filosofía (2007) por la Universidad de la Serena, Chile. Ha realizado trabajo docente en enseñanza básica, media, preuniversitaria y universitaria en entidades chilenas. Se ha desempeñado como editora de evaluaciones para consultoras educacionales y ha participado como formadora de docentes en el área de competencias lingüísticas de la pedagogía. Ha evaluado revistas de investigación españolas y su trabajo investigativo se centra en la movilización de los conocimientos, en la justicia social y en la relación entre investigación y práctica docente.

## INTRODUCCIÓN

En la educación se producen, día a día y en distintas latitudes, un sinnúmero de estudios e investigaciones que dan cuenta de nuevos conocimientos. Algunos desarrollan y fundamentan una teoría, otros generan resultados empíricos, pero, si algo tienen en común, es que todos buscan un objetivo similar: comunicar una aportación inédita a la comunidad científica y a la sociedad en su conjunto. La forma en que este conocimiento es transmitido despierta una serie de opiniones y conjeturas, principalmente por el escepticismo frente a la manera en que llega a la comunidad: ¿existe una real difusión de los saberes producidos al interior de las universidades o centros de investigación?

Es en este punto donde surge el concepto de *movilización del conocimiento* (*knowledge mobilization*), término que —abreviado como KM por sus iniciales en inglés— intenta superar el modelo de monopolio intelectual donde los saberes permanecen en un plano alejado de los posibles usuarios (Levin, 2011). El término *movilización del conocimiento* fue acuñado en el 2004 por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) para referirse a los esfuerzos por superar la distancia entre la producción de conocimientos, sus repercusiones prácticas y la política.

Con el argumento de que gobiernos, universidades y sistemas educativos están buscando nuevas formas de compartir los conocimientos, el KM incluye los esfuerzos intencionales para incrementar el uso de evidencias que estén basadas en datos recogidos a través de procesos empíricos (Cooper, Levin y Campbell, 2009). Lo que se pretende es que los hallazgos de las investigaciones se transfieran a la sociedad a través de mecanismos planificados que puedan prolongarse en el tiempo.

Si bien el objetivo central de la movilización del conocimiento es fortalecer las relaciones entre la investigación, la política y la práctica, su puesta en funcionamiento en el ámbito educativo no está exenta de dificultades. En la actualidad prevalece la dinámica de relaciones jerárquicas donde los posibles usuarios de los conocimientos reciben de manera pasiva la información. En algunos de los casos, los agentes educativos ni siquiera la reciben, ya que no es un contenido al que se puede acceder con facilidad. Además, existe un conocimiento limitado o deficiente sobre qué es el KM y sobre cuáles son sus objetivos. Esto supone un problema al interior de las organizaciones, ya que, si las personas no conocen en profundidad la temática, difícilmente podrán dimensionar su importancia.

El autor canadiense Ben Levin (2008) explicita algunas interrogantes en torno al KM que pueden plantearse las organizaciones, los investigadores, los políticos y los educadores, como punto de partida para comenzar a trabajar sobre él:

- ¿Qué hay que hacer para mejorar el conocimiento sobre el KM?, ¿qué investigaciones, herramientas, prácticas y protocolos deben ser desarrollados? ¿Qué tipos de datos son necesarios?
- ¿Qué tipo de esfuerzos para promover la *movilización del conocimiento* funcionan para qué circunstancias?
- ¿Cuáles son los beneficios institucionales del desarrollo del KM?, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta?
- ¿Qué tipos de infraestructura se necesitan para apoyar más eficazmente al KM?, ¿qué tipos de capacidades, sistemas, recursos y relaciones deben ser desarrolladas?

Estas interrogantes, al no estar completamente resueltas, se convierten en el punto de partida de los investigadores que se han interesado en el KM en educación (Arsenijević, 2011; Cooper, 2010; Cooper y Levin, 2010; Cooper et al., 2009; Cooper, Rodway-Macri y Read, 2011; Gaudet, 2013; Levin, 2004, 2008, 2011, 2013; Levin y O'Donnell, 1999; Moss, 2013; Qi y Levin, 2013; Sá, Li y Faubert, 2011).

Si bien es un concepto en proceso de construcción, y relativamente actual en el ámbito educativo, se encuentran disponibles algunas investigaciones con datos empíricos sobre el KM, que resulta importante explicitar. Se describen a continuación cuatro estudios que lo abordan.

En uno de esos trabajos, Amanda Cooper y sus colaboradores (2011) se propusieron conocer las prácticas de movilización del conocimiento que llevaban a cabo los investigadores y un grupo de líderes educativos. Para ello, realizaron un estudio con un enfoque mixto, centrado en once facultades de educación. En una primera fase, realizaron entrevistas telefónicas semiestructuradas a quince decanos y dos vicedecanos, y en una segunda etapa aplicaron encuestas a 278 investigadores de dichas facultades.

Los resultados de ese estudio evidencian que las estrategias de movilización del conocimiento no están integradas en el ámbito organizacional en las facultades, y que las iniciativas que sí se producen, como la publicación de estudios en revistas académicas o la asistencia a conferencias, no son consideradas como elementos importantes para el desarrollo del KM, ya que se las valora como simples actividades de rutina.

Los participantes del estudio coinciden al referirse a las barreras que enfrenta el KM al interior de las facultades: limitaciones de dinero y tiempo, dificultad para establecer objetivos realizables, problemas en la difusión de la investigación académica al público

en general, inconvenientes en la coordinación institucional y falta de un liderazgo estable y comprometido con el tema.

Además de estos elementos, existen otros dos factores que obstruyen los canales de la movilización del conocimiento: la falta de historia del KM en las ciencias sociales, y las actitudes divididas sobre su importancia entre los miembros de las facultades. La superación de estos dos factores supone un gran desafío para la organización, ya que si los miembros de la institución no conocen qué es y para qué sirve la movilización del conocimiento, no entenderán el sentido de trabajarla y potenciarla.

Entre las conclusiones del citado trabajo se indica que los investigadores ocupan la mayor parte de su jornada en la realización de investigaciones, publicaciones y eventos académicos, y dedican muy poco tiempo a las redes de difusión de sus trabajos en la comunidad educativa. Esto puede explicarse por la estructura que tiene el círculo académico de la investigación, donde los investigadores deben buscar rápidamente financiación para culminar sus proyectos y comenzar otros, en lugar de dedicar tiempo a hacer un esfuerzo por trabajar en la transferencia y en el impacto de los resultados que producen.

Creso M. Sá y sus colegas (2011), por su parte, llevaron a cabo un estudio cualitativo para conocer cómo las facultades de educación estaban potenciando la *movilización del conocimiento*. La investigación se centró en trece facultades (cinco en universidades de Estados Unidos, una en Singapur, cinco en Canadá, una en Inglaterra y una en Australia) donde los investigadores realizaron entrevistas telefónicas a 300 líderes, entre rectores, decanos y vicedecanos.

Los resultados de ese estudio aportan puntos de vista positivos y expectativas optimistas sobre la *movilización del conocimiento*, ya que los líderes lo consideran un tema valioso y que es necesario trabajar en sus instituciones. A pesar de esta valoración positiva, solo en dos de las trece facultades los líderes informan que cuentan con apoyo institucional para fomentar las relaciones con los usuarios potenciales de la investigación, y que implementan este tipo de trabajo de manera explícita. Los líderes de la mayoría de los centros educativos afirman que la *movilización del conocimiento* sí se produce en sus instituciones, pero de manera irregular y desorganizada. Se destacan múltiples barreras que impiden mayores esfuerzos: las limitaciones financieras, la falta de orientación frente a las fuentes de información, las dificultades para coordinar las iniciativas y los problemas para definir objetivos mensurables.

El estudio concluye que, frente a estas dificultades, debe haber mayor atención a los niveles organizacionales inferiores e intermedios de las instituciones, de modo de descentralizar el trabajo que se realiza en las facultades. La idea es que todos los integrantes de las instituciones sean partícipes de los procesos que allí se llevan a cabo y no se sientan espectadores que reciben información desde un núcleo central inaccesible.

Lejos de los contextos mencionados en los estudios anteriores, se encuentra una investigación realizada en Serbia en el año 2011. En un trabajo pionero en su país, Jasmina Arsenijević (2011) se propuso evaluar la presencia del KM en el ámbito educativo de las facultades de educación, mediante entrevistas a 90 profesores y a 369 estudiantes.

Los resultados de dicho estudio indican que hay un interés considerable entre los docentes por ampliar sus conocimientos, pero desde una perspectiva personal y no desde la creación de conocimientos en lo colectivo. La generalidad de los participantes proporciona una mirada individualista del conocimiento, que predomina en la sociedad actual, y considera que es una situación que obstaculiza la movilización de los conocimientos.

Tanto docentes como estudiantes coinciden en que el proceso del KM está mayormente en las aulas y, en menor medida, entre el personal docente. Se debaten y se discuten los saberes en niveles específicos y no a través de redes de interacción más globales. Además, la cultura del KM es reconocida como un proceso de adquisición de conocimientos y no como un asunto de distribución o difusión de estos. El estudio concluye que, mientras no exista una cultura de interacción al interior de las instituciones, gestionada por cada administración, el KM seguirá manifestándose solo a través de esfuerzos individuales que no logran trascender hacia políticas generalizadas de transferencia.

Finalmente, en el año 2013, Qi y Levin (2013) buscaron conocer y valorar los esfuerzos que realizaban algunas organizaciones para difundir la investigación a través de sus sitios web, por lo que analizaron los resultados de 100 instituciones. Su trabajo surgió de la premisa de que la comunicación de la investigación había sido transformada a través del desarrollo de las páginas web, ya que, para muchas personas, los sitios *online* son la principal fuente para conocer estudios o leer artículos de investigación.

Los investigadores comenzaron su estudio observando las actividades de difusión de la investigación en los sitios web de un gran número de organizaciones, mediante una búsqueda deliberadamente amplia con universidades, ministerios de educación y distritos escolares. Los análisis fueron realizados por un equipo de estudiantes de posgrado y profesores, con el objetivo de desarrollar un conjunto común de criterios para la evaluación de los sitios web a través de una escala Likert. En este trabajo, merece la pena precisar que la importancia de los sitios web al interior de las organizaciones puede comprenderse dentro del concepto de *gestión de la información*. Sin embargo, la *gestión del conocimiento* que subyace al concepto de KM involucra muchos más procesos, ya que pretende cubrir las necesidades de creación, organización y difusión de los conocimientos tanto al interior como al exterior de la institución, a través de saberes implícitos y explícitos. Si bien existe una estrecha relación entre los dos procesos, es posible que la gestión de la información se englobe dentro de la gestión del conocimiento (Nonaka, Sasaki y Ahmed, 2001).

La revisión de cada sitio web se fundamentó en el análisis de la relación entre los tres enfoques principales para la *movilización del conocimiento*: productos, eventos y redes, así como de los indicadores de calidad para cada enfoque: la facilidad de uso, la accesibilidad y el enfoque de audiencia.

En general, los resultados del estudio muestran que son escasos los esfuerzos que realizan estas organizaciones por compartir la investigación, y que la mayoría de las iniciativas de difusión que sí existen se manifiestan unidireccionalmente desde quienes producen la información hacia los potenciales usuarios. Las instituciones mejor evaluadas en sus acciones son aquellas en las que existen algunas actividades de difusión y promoción de los conocimientos a través del sitio *online*. Sin embargo, no es lo que ocurre en la generalidad de las organizaciones analizadas.

Otro de los resultados más relevantes es que solo un 30 % de los sitios web tienen una clara declaración de sus intenciones frente a la *movilización del conocimiento*. Además, el 54 % de las organizaciones no tienen espacio para evaluaciones o comentarios en el sitio web, frente a un 6 % que sí cuenta con ello. Solo el 38 % de los sitios ofrecen la descarga gratuita de todos sus estudios, mientras que el 29 % no publicita eventos relacionados con la investigación, y menos de la mitad de los que sí lo hacen comentan luego qué ha sucedido con estos eventos. Por último, alrededor del 65 % de los sitios pertenecen a algún tipo de red más global relacionada con la investigación, pero en la mayoría eso no se explicita claramente, ni tampoco se proporciona un acceso directo a las actividades de la red.

Una de las reflexiones finales del estudio es que, si la investigación busca ayudar a mejorar la educación, debe tomar medidas más activas para que los conocimientos favorezcan los cambios en la práctica. Los autores asumen que los esfuerzos actuales no han sido suficientes, por lo que sugieren que compartir conocimientos derivados de la investigación debe convertirse en un tema prioritario y no opcional para las organizaciones que los producen.

### **Sugerencias del KM para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica educativa**

Algunos de los autores que trabajan sobre la movilización del conocimiento realizan una serie de sugerencias para lograr que los conocimientos estén más cerca de la práctica educativa, impacten en ella y disminuyan la brecha histórica entre ambos conceptos (Cooper, 2012; Cooper y Levin, 2010; Cooper et al., 2009; Fenwick y Farrell, 2011; Gaudet, 2013; Levin, 2004, 2011, 2013; Moss, 2013; Qi y Levin, 2013; Sá et al., 2011). Estas sugerencias se enfocan principalmente en dos elementos. Por una parte, en la interacción entre la producción y el uso del conocimiento, como aspectos que deben modificar sus formas tradicionales de comunicación. Y, por otra parte, en la importancia

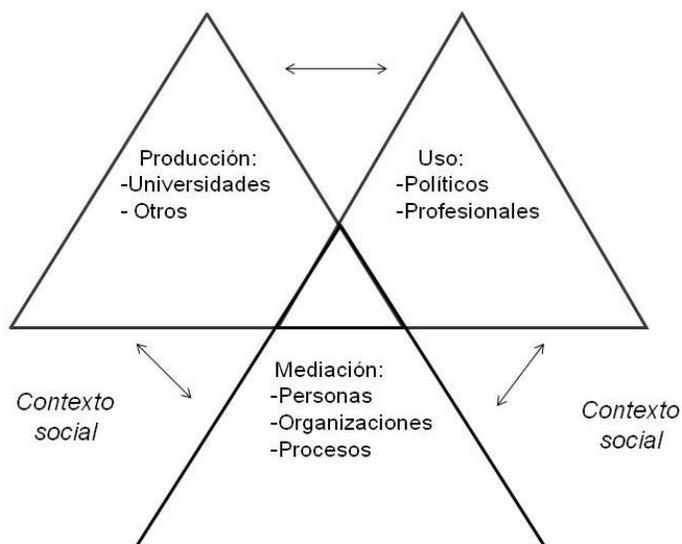
de los intermediarios, como las personas que actúan de vínculo entre el conocimiento científico y la práctica.

### *Producción, uso e interacción del conocimiento*

Para superar las barreras entre el conocimiento y la práctica es necesario focalizar la atención en los procesos de organización, de acuerdo al contexto educativo desde donde emergen, sobre el entendido de que la *movilización del conocimiento* depende en gran medida de las interacciones entre productores y usuarios dentro de escenarios reales como, por ejemplo, las aulas o las propias universidades (Levin, 2011).

Los esfuerzos del KM para acercarse a la práctica educativa deben enfocarse principalmente en tres elementos: la producción de la investigación, el uso de ella y la vinculación entre la producción y el uso (Cooper, 2012; Fenwick y Farrell, 2011; Levin, 2004, 2011).

Figura N.º 1  
Movilización del conocimiento en educación



**Fuente:** *Mobilizing Research Knowledge in Education* (Levin, 2011, p.16).

Para optimizar la presencia del KM en educación, en primer lugar, se debería mejorar la *producción de conocimientos*. Para lograrlo, Levin (2004) propone las siguientes ideas:

- Prestar mayor atención a los criterios que determinan la entrega de recursos, dando importancia a la evaluación de los financiamientos.

- Proporcionar un listado de sugerencias y posibles estrategias para el impacto, que podría animar a los investigadores a prestar mayor atención a este aspecto de su trabajo.
- Proporcionar, desde las universidades, un apoyo a la movilización de los conocimientos en educación similar al que entregan a las ciencias o a la ingeniería.
- Fortalecer la entrada de los usuarios potenciales en el desarrollo y revisión de las investigaciones propuestas. Hay muchos casos en los que un debate temprano entre investigadores y usuarios puede dar lugar a estudios más sólidos, así como un mayor interés por parte de los usuarios potenciales.
- Adoptar medidas para extraer el máximo provecho de la investigación existente. A menudo, los investigadores se involucran en nuevos proyectos antes de aprovechar completamente el potencial del último que hicieron. Sería beneficioso alentar a los investigadores a dedicar más tiempo a la explotación de sus datos en lugar de ir inmediatamente a un nuevo estudio.
- Construir redes de investigadores y usuarios con intereses comunes como una manera de desarrollar programas de investigación a mayor escala y vínculos con otras iniciativas.

En segundo lugar, se debe mejorar el uso de los conocimientos adquiridos, al considerar que estos no tendrán un real impacto si sus potenciales beneficiarios no están interesados en utilizarlos. Es de vital importancia que los agentes educativos encuentren, comprendan y utilicen los saberes; sin embargo, poco se sabe sobre cómo lograrlo (Cooper et al., 2009). Es necesario trabajar con las principales organizaciones de usuarios, y aprender más sobre sus capacidades y limitaciones. Para lograrlo, se hace indispensable impulsar iniciativas concretas, como la creación de redes de usuarios, prácticas de intercambio de conocimientos basados en Internet o aumentar la dotación de personal con buenos antecedentes en investigación.

También se deben desarrollar mejores medios de intercambio de información entre las organizaciones escolares, que incluyan procesos compartidos de revisión de la literatura, mejoras en los medios de intercambio de información sobre investigación relevante, y la creación de redes de funcionarios de distintas organizaciones que compartan responsabilidades en la difusión de la investigación.

Finalmente, se deben *establecer vínculos entre la producción y el uso*, a través de una serie de medidas concretas. Una de ellas es la “traducción” de los resultados de la investigación, con el objetivo de superar las barreras del lenguaje científico propio de las investigaciones. Dichos resultados, además de ser explicados con claridad a los agentes educativos, deben ser difundidos a través de vehículos comunicacionales tecnológicos y también interpersonales.

Los recursos que ofrece Internet en la actualidad son poco aprovechados por las organizaciones y por los investigadores. Las páginas web, los servicios de mensajería instantánea y el material audiovisual que la tecnología permite realizar no han sido utilizados de forma adecuada para atraer la atención de los potenciales usuarios del conocimiento. Aprovechar mejor estos recursos puede concretarse, por ejemplo, con la creación de sitios web más llamativos, con enlaces directos a investigaciones de interés o con videos que expliquen visualmente los resultados de un estudio (Gaudet, 2013; Levin, 2008; Qi y Levin, 2013).

Aunque la ayuda de la informática es importante, no debe olvidarse que el intercambio eficaz entre los investigadores y los agentes educativos también requiere del contacto cara a cara entre las personas, que sigue siendo trascendental para lograr confianza e interés entre ellas. Por lo tanto, lo que se necesita es un equilibrio entre el uso de los recursos de la tecnología y las instancias de diálogo donde los sujetos expresan sus opiniones, inquietudes y pensamientos.

Por último, mejorar los vínculos entre la producción y el uso del conocimiento requiere construir conexiones de comunicación más precisas. Esto puede lograrse con la asignación de personas que posean competencias y habilidades propias del KM y que desarrollen iniciativas donde todo el personal se sienta partícipe: la participación de los intermediarios.

### *Participación activa de los intermediarios*

Existen muchos términos que describen la participación de mediadores dentro de los procesos, por ejemplo, agentes de conocimiento, agencias de terceros o facilitadores (Honig, 2004; Levin, 2008; Thompson, Estabrooks y Degner, 2006; Ward, House y Hamer, 2009; Ward, Smith, Foy, House y Hamer, 2010). Con independencia de las distintas expresiones que se utilizan para referirse a los intermediarios, en términos generales, estos han sido entendidos como los elementos que actúan entre dos o más espacios (Honig, 2004), cuya principal función es mediar o gestionar que existan cambios en las partes involucradas. Los intermediarios buscan proporcionar un valor diferente, que vaya más allá de aquello que las partes, por sí solas, serían capaces de desarrollar. Sin embargo, al mismo tiempo que buscan diferenciarse de los espacios en los que intervienen, dependen de ellos para llevar a cabo sus funciones esenciales (Feldman, Nadash y Gursen, 2001).

En la *movilización del conocimiento* en educación, los intermediarios son entendidos como personas encargadas de acercar los conocimientos a la práctica al interior de las organizaciones —por ejemplo, universidades o centros escolares—, lo que no es una tarea fácil. Sucede que los intermediarios funcionan principalmente en el espacio “en blanco” de los sistemas, lo que complejiza su visibilidad (Cooper, 2012). Aunque gran parte de las interacciones y funciones de las instituciones ocurren en estos espacios, a menudo nadie se hace responsable de ellos.

El desafío de las organizaciones es otorgar mayor importancia al rol de los intermediarios a través de acciones concretas como, por ejemplo, invertir en su formación. Se les debe preparar de forma adecuada, ya que no se trata de elegir aleatoriamente a personas de la organización sin preparación en materias del KM. Además, se les deben explicitar sus funciones y responsabilidades, al mismo tiempo que se les facilitan los recursos personales y económicos que requiere su trabajo (Levin, 2008). Teniendo la preparación correspondiente, claridad sobre sus objetivos y los recursos que necesitan, los intermediarios cuentan con las condiciones necesarias para llevar a cabo acciones concretas. Estas acciones, por mencionar algunas, pueden ser la traducción del lenguaje científico a uno menos especializado y la formulación de acciones de interacción que sean atractivas para los investigadores y para los agentes educativos. Lograr que estas acciones despierten el interés de los involucrados requiere que los intermediarios movilicen actividades creativas e innovadoras, que rompan con las modalidades dialógicas típicas.

Amanda Cooper (2010), profesora de la Universidad de Queen (Canadá), realiza una propuesta de cuatro pasos a través de los cuales los intermediarios pueden fomentar la *movilización del conocimiento* al interior de las organizaciones educativas. En ellas, los intermediarios:

- 1) Identifican el problema que enfrenta la institución: ¿qué tipos de brechas existen entre la investigación y la práctica? Detectar el tipo de brecha entre la investigación, la política y la práctica es esencial para el KM, ya que, en gran medida, la delimitación del problema determina qué tipo de estrategias y esfuerzos son necesarios para mejorar la situación.
- 2) Analizan sus funciones específicas en los problemas detectados, y determinan qué acciones personales llevarán a cabo y qué recursos solicitarán a la institución.
- 3) Determinan las estrategias a utilizar, dependiendo del problema de KM que se está tratando de resolver. Pueden establecer instancias de interacción, reuniones interdepartamentales, seminarios de investigación, etcétera, dependiendo de los problemas principales que identificaron en el paso 1.

- 4) Crean un plan estratégico de KM capaz de adaptarse al contexto organizacional, el que difunden en la organización explicitando las metas que pretenden lograr.

## CONCLUSIONES

Un primer paso para que el KM logre ingresar y permanecer en el mundo educativo es la concientización acerca del tema, lo que incluye, necesariamente, que se expliciten sus objetivos e implicancias. Para que esto sea posible, los investigadores educativos deben recibir una formación específica en torno a la importancia de la *movilización del conocimiento*, que vaya más allá de conocer el significado literal del concepto. Quienes investigan los problemas educativos deben asumir una responsabilidad casi inherente a su profesión, que no es otra que difundir aquello que descubren.

En este punto es interesante mencionar algunas aportaciones que dan cuenta del conocimiento tácito e implícito que se produce al interior de las organizaciones, como parte de una reflexión acerca de las dificultades que enfrenta el KM. Los conocimientos tácitos tienen un tremendo valor intrínseco, pero al mismo tiempo son los más difíciles de gestionar. Al respecto, Nonaka y Takeuchi (1995) indican que la manera en que el conocimiento se crea es a partir de la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito. El conocimiento tácito tiene, a su vez, dos dimensiones: una técnica (el *know-how*), centrada en cómo llevar a cabo un trabajo, y una cognoscitiva, que alude a la imagen que cada persona posee sobre la realidad. Para Carla O'Dell (2001), el conocimiento tácito es el *know-how*, lo que incluye a su vez la intuición y el razonamiento que da la experiencia.

En esta misma línea, Davenport y Prusak (2001) mencionan que el conocimiento al interior de las organizaciones se expresa no solo por medio de documentos tangibles, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales. Con esto, queda claro que el conocimiento no es algo ordenado o simple, sino que también es intuitivo y, por lo tanto, difícil de explicitar en palabras o de entender completamente en términos tradicionales.

El conocimiento no puede permanecer en un ámbito de élite, abstracto y alejado de la realidad, porque en este caso de nada sirve invertir tiempo y recursos en producirlo. Si no existe una conexión entre los conocimientos y la práctica no tiene mayor sentido investigar y publicar.

Una de las dificultades que atraviesa el KM tiene que ver con los criterios exigidos a los investigadores para la publicación de sus trabajos. En el contexto español, el uso del Journal Citation Report (JCR) es tan profundo<sup>2</sup> que condiciona y justifica la vida de muchos investigadores: según los artículos publicados en revistas indexadas en el JCR lograrán o no acreditarse y, con ello, conseguir un trabajo en la Universidad.

En consecuencia, los docentes universitarios se esmeran en publicar artículos JCR, que les den reconocimiento y prestigio, lo que incide en la forma en que observan la movilización de los conocimientos. Si el investigador busca publicar en revistas JCR focalizará su trabajo en dicho objetivo, por lo que impactar en la práctica educativa o ser leídos por directores o profesores queda relegado a un plano secundario. Probablemente los investigadores sí tienen la buena intención de escribir artículos que tengan una utilidad en la práctica, pero también son conscientes de que su actividad investigadora está siendo evaluada de acuerdo a ciertos parámetros.

Superar estas dificultades requiere que las administraciones tengan criterios diferenciadores para evaluar la investigación educativa, donde se valoren positivamente otras iniciativas de comunicación de la investigación además de las revistas JCR. También es importante que surjan cambios al interior de las universidades, las que deben promover nuevas políticas de difusión de los saberes producidos. Un ejemplo de ello es la optimización de las páginas web, tanto en el plano institucional como también en el ámbito más específico de cada facultad. Si bien estas plataformas tienen más bien un objetivo informativo en cuanto a plazos, asignaturas y organigrama, pueden hacer el intento de visibilizar con mayor claridad y accesibilidad los estudios, artículos y publicaciones que han surgido en su interior.

La importancia de la temática abordada en este artículo no es menor: si los conocimientos que producen las investigaciones no logran movilizarse, ¿para qué se investiga? Si lo que mueve la investigación son los sexenios y acreditaciones, hay algo que queda pendiente. Se ha pasado de querer cambiar el mundo con la investigación educativa a conformarse con recopilar papeles para un hipotético ascenso laboral. Los investigadores se leen unos a otros, se citan entre ellos, pero terminan escribiendo para una academia reducida y exclusiva que nada tiene que ver con la realidad.

Las nuevas líneas de investigación que pueden surgir a partir de este estudio son, sin duda, la indagación empírica de esta realidad al interior de las universidades o centros de investigación. Se puede analizar el funcionamiento comunicacional de las facultades, las formas de difusión de cada institución, la presencia o ausencia de los intermediarios, el impacto de las páginas web, entre otros temas.

Si el trabajo de los investigadores no se moviliza, no sale de su espacio de producción y no es capaz de llegar a los agentes educativos y a la sociedad en general,

---

<sup>2</sup> En investigación educativa en España, en los últimos años, se están empezando a considerar los artículos publicados en Scopus (o SJR - Scimago Journal Rank) tanto para la evaluación positiva de los tramos de investigación como para las acreditaciones, pero ese hecho no altera la lógica de la supeditación de la investigación a parámetros no siempre objetivos impuestos por una empresa privada.

estos no merecen llamarse investigadores educativos. Todos los hallazgos deben tener como fin último impactar en la práctica, generar cambios sustanciales, despertar acciones innovadoras y superar los paradigmas establecidos.

## REFERENCIAS

- Arsenijević, J. (2001). Methodology for assessment of knowledge management in higher education institutions. *African Journal of Business Management*, 5(8), 3168-3178.
- Cooper, A. (octubre, 2010). *Knowledge mobilization intermediaries in education*. Comunicación presentada en la 39ª Annual Canadian Society for the Study of Education Conference, Montreal, Canadá.
- Cooper, A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: A cross-case analysis of 44 Canadian organizations* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto, Toronto, Canadá.
- Cooper, A., y Levin, B. (2010). Some Canadian contributions to understanding knowledge mobilization. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(3), 351-369.
- Cooper, A., Levin, B., y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Cooper, A., Rodway-Macri, J., y Read, R. (setiembre, 2011). *Knowledge mobilization practices of educational researchers in Canada*. Comunicación presentada en el American Educational Research Association, New Orleans, Estados Unidos.
- Davenport, T., y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción como las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires, Argentina: Pearson Education.
- Feldman, P., Nadash, P., y Gursen, M. (2001). Improving communication between researchers and policy makers in long-term care or, researchers are from Mars; policy makers are from Venus. *The Gerontologist*, 4(3), 312-321.
- Fenwick, T., y Farrell, L. (2011). *Knowledge mobilization and educational research: politics, languages and responsibilities*. Nueva York, NY: Routledge.
- Gaudet, J. (2013). It takes two to tango: knowledge mobilization and ignorance mobilization in science research and innovation. *Prometheus*, 31(3), 169-187.
- Honig, M.I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- Levin, B. (mayo, 2008). *Thinking about knowledge mobilization*. Paper presentado en el Canadian Council on Learning y The Social Sciences and Humanities Research Council, Toronto, Canadá.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1) 2-31.
- Levin, J., y O'Donnell, A. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education* 5(2), 177-229.
- Moss, G. (2013). Research, policy and knowledge flows in education: what counts in knowledge mobilization? *Contemporary Social Science*, 8(3), 237-248.

- Nonaka, I., Sasaki, K., y Ahmed, M. (2001). Knowledge creation. The power of tacit knowledge. *Knowledge Management Magazine*, 10, 10-15.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- O'Dell, C. (2001). El valor de la gestión del conocimiento. *Harvard Deusto Márketing y Ventas*, 46, 18-20.
- Qi, J., y Levin, B. (2013). Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 2(2), 18-31.
- Sá, C., Li, S., y Faubert, B. (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: an exploratory study. *Higher Education*, 61(4), 501-512.
- Thompson, G., Estabrooks, C., y Degner, L. (2006). Clarifying the concepts in knowledge transfer: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 53(6), 691-701.
- Ward, V., House, A., y Hamer, S. (2009). Knowledge brokering: the missing link in the evidence to action chain? *Evidence & Policy: a Journal of Research, Debate and Practice*, 5(3), 267-279.
- Ward, V., Smith, S., Foy, R., House, A., y Hamer, S. (2010). Planning for knowledge translation: a researcher's guide. *Evidence y Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(4), 527-541.

# POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA FAVORECER EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS: UN ANÁLISIS DE CUATRO INSTITUCIONES DEL CONURBANO BONAERENSE

*Institutional policies to promote access and permanence in Argentinian universities: An analysis of four institutions from the Great Buenos Aires area*

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1363>

JORGE M. GOROSTIAGA\*<sup>1</sup>

KARINA F. LASTRA\*\*<sup>2</sup>

STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS\*\*<sup>3</sup>

\*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

\*\*Universidad Nacional de San Martín. Argentina

Correspondencia: Jorge M. Gorostiaga, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

Correo electrónico: jorgegoros@gmail.com

Recibido: 18-05- 2016

Revisado: 29-07-2016

Aceptado: 30-09-2016

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencia Política, Universidad del Salvador, Argentina. Ph.D. Social and Comparative Analysis in Education, University of Pittsburgh, Estados Unidos. Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Profesor titular en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. Profesor de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctoranda con tema de tesis: "Investigación educativa en Argentina: perspectivas, epistemológicas, históricas y políticas", Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Profesora adjunta regular de la Cátedra Pedagogía I, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Investigadora en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

<sup>3</sup> Licenciada y profesora de Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Magíster en Gestión Educativa, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Doctorado en Educación (tesis en curso), Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Coordinadora del Programa de Pedagogía Universitaria, Proyecto Acceso e Inclusión Universitaria, y directora del Proyecto UNES 2015-2016, en la Escuela de Ciencia y Tecnología, UNSAM, Argentina. Profesora del Seminario de Pedagogía y Cultura de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios en la Escuela de Humanidades, UNSAM, Argentina.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar las políticas que instrumentan cuatro universidades argentinas, situadas en el conurbano bonaerense, para favorecer el acceso y la permanencia durante el proceso de ingreso y en el primer año de los estudios de grado. Se parte del supuesto de que los factores institucionales —que incluyen la manera en que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo y las estrategias de apoyo a los alumnos— pueden jugar un rol fundamental en la retención estudiantil. El análisis se realiza con base en fuentes secundarias, así como documentos recopilados y entrevistas realizadas a autoridades y coordinadores de los cursos de ingreso de las cuatro instituciones. Los logros y las limitaciones de las políticas —frente al enorme desafío de mejorar en términos de calidad, pertinencia e inclusión— plantean la necesidad de combinar las actuales medidas de apoyo material y pedagógico con un foco más claro en la enseñanza y el currículo, a través de mayores recursos y de un trabajo más estrecho con los docentes en el re-diseño de las estrategias institucionales.

**Palabras clave:** universidad, acceso a la educación, retención, Argentina

**Abstract:** *The aim of this article is to analyze the policies implemented by four Argentinian universities, located in the Great Buenos Aires area, in order to promote access and permanence during the admission process and in the first year of studies. It is assumed that institutional factors —including how teaching and learning processes, curriculum and student support strategies are organized— can play a key role in student retention. The analysis is based on secondary sources, as well as documents gathered in the four institutions and interviews conducted with authorities and coordinators of the admission courses. The achievements and limitations shown by the policies —with regard to the challenge of improving in terms of quality, pertinence and inclusion— raise the need to combine current measures of material and pedagogical support with a clearer focus on teaching and curriculum issues, through greater resources and closer work with teachers in the re-design of institutional strategies.*

**Keywords:** *university, access to education, retention, Argentina*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito analizar las políticas que cuatro universidades argentinas implementan para favorecer el acceso y la permanencia, durante el proceso de admisión y en el primer año de estudios<sup>4</sup>. El supuesto que guía el trabajo es que factores institucionales como la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículo y las estrategias de apoyo a los estudiantes cumplen un rol esencial en la retención estudiantil (Ezcurra, 2011; Juarros, 2006; Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011). Como señalan Tinto y Engstrom (2008) para el caso norteamericano, el

---

4 Este artículo es producto del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO) 2008-0052: "Estrategias institucionales y pedagógicas para aumentar la retención de los alumnos en las universidades del conurbano bonaerense", dirigido por Ana Cambours de Donini, con la financiación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la Universidad Nacional de San Martín.

éxito en la incorporación de estudiantes de bajos recursos económicos, en especial cuando no cuentan con una preparación académica adecuada, depende de estrategias proactivas y estructuradas por parte de las instituciones de educación superior.

Teniendo en cuenta las altas tasas de abandono que se registran en el primer año de los programas de educación superior, desde 1980 se consolida —primero en Australia, Estados Unidos, Sudáfrica y varios países de Europa— un abordaje institucional que pone el foco en ese primer año de estudios (Nurt y Calderon citado en Ezcurra, 2011). En el ámbito latinoamericano, la atención a tal problemática es más reciente, pero se han puesto en práctica durante la última década distintas políticas y estrategias para apoyar a los estudiantes en el proceso de incorporación a la universidad y en su tránsito por los primeros tramos de las carreras. Estas medidas abarcan tanto acciones afirmativas hacia poblaciones específicas como otras orientadas a todos los estudiantes, en términos de tutorías académicas, cursos de nivelación y remediales, perfeccionamiento docente, entre otras (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014). Sin embargo, la búsqueda de una mayor inclusión en educación superior, y particularmente en la universidad, plantea una complejidad singular, al tratarse de un nivel con una fuerte tradición de selectividad (Chiroleu, 2009; Juarros, 2006).

En la primera parte del artículo se presentan las tendencias en el plano nacional respecto al ingreso y la retención, lo que incluye el marco de las políticas nacionales recientes y una caracterización general de las políticas institucionales de las universidades públicas. La segunda parte se enfoca en los casos de cuatro universidades situadas en la región del conurbano bonaerense o Gran Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Este apartado sistematiza la organización y estructura de los cursos de ingreso previos al inicio de las carreras, así como las políticas de apoyo a la permanencia durante el período de ingreso y el primer año de estudios.<sup>5</sup> Por último, en el apartado de conclusiones se ofrece una síntesis de los hallazgos y se los relaciona con la discusión sobre la construcción de una universidad más inclusiva.

## **LAS TENDENCIAS RECIENTES EN ARGENTINA RESPECTO AL INGRESO Y LA RETENCIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

### **Las políticas nacionales**

El sistema de educación superior argentino comprende un sector universitario y un sector de institutos terciarios. El sector universitario, a su vez, abarca universidades e institutos universitarios de gestión pública y de gestión privada. En este trabajo, el interés está

---

<sup>5</sup> No se incluyen en el análisis las acciones de vinculación con el nivel secundario, ni las de becas y bienestar estudiantil.

centrado en el subsistema de universidades públicas financiadas por el Estado nacional —denominadas universidades nacionales—, que incluye un total de 53 instituciones.

En Argentina, en el año 2011 —último año con cifras oficiales disponibles—, la tasa bruta de educación superior, tomando la población de entre 18 y 24 años, alcanzó 52,6 %, mientras que la tasa para el sector universitario llegó a casi 38 % (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011). Si bien en los últimos años la tasa de crecimiento del sector privado ha sido mucho más alta que la del público, en 2011 un 77 % de la matrícula universitaria de pregrado y grado correspondía a las universidades nacionales (calculado a partir de datos de Secretaría de Políticas Universitarias, 2011).

Las tasas netas de escolarización universitaria según ingresos per cápita señalan que el porcentaje de alumnos provenientes de familias con ingresos altos doblan a aquellos que provienen de familias con ingresos bajos (García de Fanelli y Jacinto, 2010, p. 68)<sup>6</sup>. Según datos recientes, la tasa de deserción en la educación universitaria se sitúa cerca del 60 % (Marquina, 2011). Hay pocos estudios en el país respecto a los factores asociados tanto al acceso como a la permanencia en la universidad. Sin embargo, los datos estadísticos disponibles señalan que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera, son menores en segundo año y mucho más bajos en los años siguientes. Asimismo, los niveles de deserción son más significativos para los alumnos de bajo estatus socioeconómico (Gessaghi y Llinás, 2005).

Desde fines de la década de 1940 —con excepción de los períodos dictatoriales, en los que se tendió a restringir el ingreso— las políticas públicas han promovido el acceso a la universidad a través de la creación de instituciones, de la gratuidad y del ingreso directo (con el único requisito del título de nivel secundario) dentro del sector estatal. La Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995, determinó la libertad de las universidades nacionales —y de las unidades académicas en el caso de instituciones con más de 50.000 alumnos— para establecer sus propias políticas y procedimientos de admisión, lo que generó la posibilidad de sistemas no irrestrictos. Al mismo tiempo, abrió la posibilidad del arancelamiento de los estudios de grado, siempre que los recursos que se obtuvieran por esta vía se utilizaran para el otorgamiento de becas. Sin embargo, “la fuerte oposición a esta medida entre los alumnos, las autoridades universitarias y los partidos políticos, tornó inoperante” dicho arancelamiento (García de Fanelli, 2011, p. 40).

Durante la década de 1990 se establecieron diez nuevas universidades nacionales —entre ellas, las cuatro que son parte de este estudio— que se sumaron a las 28 preexistentes. Desde 2003 hasta 2014 se crearon otras quince, mayormente en lugares donde no existía oferta. De ese total de 25 nuevas casas de estudio, doce se localizan en el conurbano bonaerense<sup>7</sup>. Algunos de los motivos que fundamentaron estas

---

6 No obstante, García de Fanelli (2011) muestra que la brecha en el acceso a la educación superior entre el estrato socioeconómico más alto y el más bajo se redujo levemente en el período 2005-2010.

7 La región metropolitana de Buenos Aires (RMBA) está compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 24 partidos del conurbano bonaerense o Gran Buenos Aires (GBA). Su población ronda los 14 millones de habitantes,

creaciones fueron la descentralización de las macrouiversidades (en particular la Universidad de Buenos Aires) y la conveniencia de implementar estructuras más ágiles, una oferta curricular innovadora que atendiera áreas vacantes y una mayor articulación con las necesidades locales. Si bien es cierto que en muchos casos esta política no se enmarcó en una planificación cuidadosa del sistema (Chiroleu, 2012), y que puede haber cuestionamientos sobre la calidad de algunas instituciones (García de Fanelli, 2014), no hay dudas de que ha generado un aumento significativo en las posibilidades de acceso a la universidad.

Por otra parte, durante las dos últimas décadas, ha comenzado a aparecer en la agenda de las políticas nacionales de educación superior la preocupación por los altos índices de abandono. A la adjudicación de becas se la ha acompañado con acciones que buscan articular mejor la escuela secundaria con la educación superior, así como con otras medidas que se proponen facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos (Arias et al., 2012). Así, por ejemplo, desde 2005 los Proyectos de Mejoramiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigidos en especial a las carreras de grado que son parte de los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han incluido sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y una mejora de la formación pedagógica de los docentes de primer año. En la misma línea, en el año 2010 se convocó por primera vez a las universidades nacionales a presentar programas de apoyo para implementar acciones complementarias a las Becas Bicentenario —destinadas a carreras científicas y técnicas—, a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos de primer año y promover la plena incorporación de los estudiantes a la vida universitaria.

### **Las políticas institucionales**

Dentro del conjunto de las universidades nacionales, existe una variedad de mecanismos y políticas referidas al acceso a la universidad, asentada en la autonomía que establece la LES. Las distintas modalidades de ingreso en las universidades públicas se agrupan en tres categorías (Sigal y Dávila, 2004):

---

lo que representa el 35 % del total de la población del país (Rofman, 2014). Sin embargo, la CABA y el GBA se distinguen por su estructura socioeconómica: según datos del año 2010, mientras la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tenía 68.773 hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), los 24 partidos del conurbano poseían 270.962 hogares con NBI. Esto significa una población de 198.114 habitantes con NBI en CABA contra 1.219.700 en el GBA (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010).

- 1) Ingreso irrestricto
  - 1.1 Sin preingreso
  - 1.2 Con cursos de apoyo y nivelación
  - 1.3 Con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios
- 2) Con ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo
- 3) Ingreso mediante prueba y cupo

Ramallo y Sigal (2010) estiman que un 30,8 % del total de los ingresantes lo hace a través de un examen eliminatorio (modalidades 2 y 3).

También es posible distinguir entre barreras formales e informales o implícitas al ingreso. Entre las formales, se puede mencionar a los cursos de ingreso eliminatorios, con cupos y sin cupos, según las carreras y las universidades, mientras que otras instancias curriculares o extracurriculares, supuestamente diseñadas para facilitar el ingreso, se convierten en algunos casos en barreras informales. Por ejemplo, la entrada a la Universidad de Buenos Aires —la institución con más alumnos del sistema— es formalmente directa, pero el primer año de estudios, denominado Ciclo Básico Común, constituye un verdadero filtro informal, ya que solo un 50 % de los alumnos lo terminan en un año (Ramallo y Sigal, 2010, p. 14). Al mismo tiempo, puede considerarse que existen barreras implícitas en todas las instituciones universitarias, que están basadas en exigencias de determinado capital cultural, así como de condiciones y capacidades para hacer frente exitosamente a los desafíos de la experiencia universitaria (García Guadilla, 1991; Juarros, 2006).

Los altos índices de abandono en los cursos de ingreso y en los primeros años de las universidades públicas configuran una tendencia que ha sido subrayada por varios trabajos (Ezcurra, 2007; Marquina, 2011; Parrino, 2010). La ley de 1995 significó la puesta en marcha de nuevas reglas de juego y eso contribuyó a una reflexión por parte de las universidades sobre los problemas de la deserción y el rezago estudiantil (Marquina, 2011). Algunas respuestas a estos replanteos, particularmente entre las nuevas universidades del conurbano, fueron la introducción de cursos preuniversitarios, en los que entran en tensión los objetivos de nivelar conocimientos y aptitudes de los aspirantes e introducirlos a la vida universitaria, con los procesos selectivos (Marquina, 2011<sup>8</sup>).

Respecto a las acciones para mejorar la retención, estas parecen ir ganando lugar dentro de las universidades nacionales, en muchos casos como respuesta a los

---

8 El trabajo de Marquina (2011), enfocado en los casos de las universidades nacionales de General Sarmiento, La Matanza, Lanús, Quilmes y San Martín, hace hincapié en el carácter selectivo de sus mecanismos de admisión, y los diferencia de los sistemas tradicionales de ingreso irrestricto.

programas impulsados por la SPU y con algún financiamiento (aunque sea inicial) de esa dependencia (Capelari citado en García de Fanelli, 2014; Duarte, 2013). Algunos ejemplos de estas acciones se describen sintéticamente a continuación:

- El Proyecto Niveles, que se llevó adelante en algunas de las asignaturas del Área de Matemáticas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, buscaba lograr la inserción gradual de los alumnos al contemplar tiempos diferenciados para los aprendizajes (que los alumnos pudieran avanzar a diferentes ritmos de acuerdo con sus posibilidades, y retomar los niveles en los que tuvieron dificultades en un primer momento). Se partía del diagnóstico de un desfase entre las normas, los hábitos de estudio y las exigencias de la enseñanza media y de la universidad. El proyecto tuvo un impacto positivo al mejorar la retención y acortar los tiempos de acreditación de las asignaturas, lo que aumentó la cantidad de alumnos que promocionaron materias (Aisenson et al. citado en Kisilevsky, 2002).
- El Programa de Ingreso y Permanencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, implementado desde el año 2000, incluye, por un lado, tutorías y talleres optativos sobre cuestiones relativas al desempeño académico para los estudiantes (tanto ingresantes como avanzados) y, por otro lado, espacios de reflexión sobre sus prácticas para los docentes. Se destaca que las tutorías de estudio, a cargo de docentes auxiliares, han tenido éxito desde la perspectiva de los estudiantes en términos de adquisición de herramientas para la comprensión de textos y de técnicas de estudio (Baldoni et al., 2007).
- El Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil de la Universidad del Comahue (Martínez, Echenique y Reta, 2006) partía de un diagnóstico de alto nivel de abandono durante el transcurso del primer año. Sus causas eran atribuidas a una variedad de factores causales (internos y externos-socioeconómicos) y a falta de conocimientos, competencias cognitivas y estrategias de aprendizaje requeridas para el nivel universitario. Los objetivos del programa eran: promover la retención de alumnos en primer año; generar diagnósticos enfocados a estos alumnos; conformar equipos docentes en cada

unidad académica; elaborar estrategias institucionales que apuntaran a mejorar la retención y la calidad educativa en primer año. Las acciones durante 2004-2005 incluyeron: seminarios-taller de formación docente sobre el “oficio” del docente; tutorías (a cargo de docentes y de alumnos avanzados) en tres dimensiones: académica, institucional y socio-relacional (Enríquez y Reta, 2006), con variantes de acuerdo con las diferentes unidades académicas (talleres de escritura, clases de consulta, abordaje de textos, técnicas de estudio, asistencia individual); elaboración de materiales sobre el concepto y la práctica del “oficio” de alumno; seguimiento académico de los estudiantes participantes. Entre los problemas encontrados se señalaron: falta de tiempo o de recursos para movilizarse por parte de los estudiantes; dificultades de comunicación fluida y efectiva entre docentes y estudiantes; insuficiencia de espacios físicos para la actividad tutorial (Martínez, Echenique y Reta, 2006).

- El Régimen de Asesorías de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Moro, Pirro y Viau, 2009) comenzó a implementarse en el año 2008, financiado en parte por el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ingenierías (PROMEI) de la SPU. Del seguimiento de una muestra de alumnos ingresantes surgió la identificación de dificultades en la organización del tiempo y el uso de técnicas para el estudio, en la solicitud de becas, en la realización de trámites administrativos, en el uso de la biblioteca y en la vinculación con los docentes. Además, fueron relevados algunos conflictos en la implementación de las asesorías o tutorías (asesores que no cumplían con sus funciones, planteamientos de problemas que excedían las capacidades el ámbito de acción de los asesores) y se propusieron acciones en respuesta a varios de los problemas identificados.
- La Universidad Nacional de Córdoba —en el marco del Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) de la Secretaría de Políticas Universitarias— instrumentó, a partir del año 2009, un sistema de tutorías a cargo de estudiantes avanzados en las carreras de cuatro facultades (Duarte, 2013). El proyecto apuntó al “mejoramiento de la inserción y

la promoción de los estudiantes ingresantes, y la disminución de los valores en los índices de abandono de los estudios universitarios en el primer año de la carrera” (Ambroggio, 2013, p. 281). Se identificaron efectos positivos importantes, como facilitar la integración a la institución y una mejor comprensión de mecanismos académicos y administrativos, así como la “objetivación” de dinámicas institucionales que condujeron a cambios en las prácticas de enseñanza de algunos docentes y en la flexibilización de instancias evaluativas, entre otros. A su vez, se reconocieron limitaciones de la experiencia, en particular la separación, como circuitos paralelos, de la función tutorial respecto al dictado de las materias por parte de los profesores, que generó tensiones o falta de articulación (Ambroggio, 2013).

## LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EN CUATRO UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE

Las cuatro universidades estudiadas se caracterizan por ser de un tamaño relativamente pequeño dentro del conjunto de universidades nacionales argentinas —para el año 2011, la cantidad de alumnos variaba entre 5978 (UNGS) y 12587 (UNSAM)—, pero con tasas de crecimiento anual significativamente más altas que el promedio del sistema (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011). Si bien no hay estadísticas fehacientes sobre el nivel de abandono estudiantil en estas cuatro instituciones, la alta proporción de estudiantes que se matriculan sin haber aprobado ninguna materia durante el año anterior (tabla n.º 1) puede ser tomada como indicador de una fuerte presencia de trayectorias irregulares que conllevan el riesgo de la deserción.

*Tabla N.º 1  
Reinscriptos de carreras de pregrado y grado que no han aprobado ninguna materia el año anterior, según institución. Año 2011*

| <b>Universidad</b> | <b>Reinscriptos</b> | <b>0 Materias<br/>(frecuencia)</b> | <b>0 Materias<br/>(porcentaje)</b> |
|--------------------|---------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| General Sarmiento  | 4720                | 1602                               | 34                                 |
| Lanús              | 8882                | 3708                               | 42                                 |
| San Martín         | 8926                | 2336                               | 26                                 |
| Tres de Febrero    | 5925                | 832                                | 14                                 |

**Fuente:** *Elaboración propia de los autores basada en Secretaría de Políticas Universitarias (2011, p. 98, cuadro 2.1.7.a)*

A continuación, se describe la estructura y organización del ingreso en las cuatro universidades, así como las principales acciones de apoyo a la retención en los cursos de ingreso y en el primer año de las carreras. Para ello se utilizan algunas fuentes secundarias, así como documentación recopilada en las instituciones y entrevistas realizadas a integrantes de las secretarías académicas y responsables de los cursos de ingreso en los años 2011 y 2012.

### **Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)**

El mecanismo de ingreso a todas las carreras (estudios de pregrado: tecnicatura o mención específica; estudios de grado: licenciaturas, profesorado universitario, ingenierías) es el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU). Su propuesta está orientada a que los estudiantes: a) refuercen sus habilidades básicas de lectura y escritura; b) refuercen sus habilidades de aprendizaje de herramientas matemáticas y de razonamiento matemático; c) se aproximen a la comprensión de la naturaleza de la actividad y el conocimiento científico, y desarrollen nociones y algunas prácticas elementales propias de la producción de dicho conocimiento; y d) adquieran un desenvolvimiento acorde a los requerimientos de la vida universitaria.

El CAU está conformado por tres asignaturas comunes a todas las carreras: Taller de Lectoescritura, Taller de Matemática y Taller de Ciencia. Las clases (menos para los alumnos que rinden libre) tienen carácter obligatorio, con el requisito de un 75 % de asistencia y aprobación de al menos una materia con promedio de 7 o más, y las otras dos materias con promedio de 4 o más. Las asignaturas son independientes entre sí y pueden cursarse en forma separada por semestres. La condición de aprobación de cada una de ellas es perdurable. Tampoco se pierde la regularidad de ninguna asignatura por el período que comprende los tres turnos consecutivos de exámenes finales luego de la regularización. En estos períodos, se puede recurrir solo a la asignatura pendiente.

El CAU tiene tres modalidades de aprobación. La modalidad de cursada cuatrimestral se dicta de marzo a junio en el primer cuatrimestre y de agosto a noviembre en el segundo. La modalidad de cursada intensiva se dicta durante el verano y está dirigida a los estudiantes que adeudan alguna materia de la cursada cuatrimestral o que cumplen con determinados requisitos (por ejemplo, haber aprobado el ingreso a otra universidad o haber aprobado tres materias de una carrera universitaria). En la modalidad libre, deben aprobarse por examen las asignaturas Taller de Lectoescritura y Matemática, y cursarse obligatoriamente el Taller de Ciencia en alguno de los momentos en que se dicta durante el año lectivo.

Algunas asignaturas ofrecen a sus estudiantes clases especiales, que se denominan *espacios complementarios*, en las que se refuerzan o desarrollan actividades particularizadas que les sirven para mejorar su rendimiento. Esas clases se ofrecen en distintos turnos, preferentemente a la mañana y a la tarde. La organización de los

espacios complementarios depende de cada asignatura y se realiza sobre la marcha, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Feeney, Marquina y Rinesi (2011) reportan que cada año ingresan unos 3000 estudiantes al CAU. Las altas tasas de desgranamiento y de deserción han llevado a replantear algunos aspectos en el desarrollo de este curso: se pasó de una modalidad cuasi anual a otra cuatrimestral de mayor intensidad horaria, junto con modalidades alternativas que lo hacen “más flexible y menos expulsivo” (p. 209). A partir de 2011, el CAU ha iniciado una nueva propuesta que incluye cambios en las estrategias pedagógicas. Uno de ellos es la organización del trabajo en equipo de los docentes de las tres asignaturas (Matemática, Lectoescritura y Ciencia) para la producción de materiales, y la posibilidad de compartir trabajos de reflexión e investigación sobre distintas problemáticas en torno al CAU. Las jornadas sobre cuestiones de ingreso, desarrolladas por primera vez en ese año, dan cuenta de algunas problemáticas pedagógicas: “Explorando los procedimientos lógicos en estudiantes preuniversitarios de Matemática”, “Errores presentes en las respuestas escritas dadas por estudiantes de Matemática del CAU”, “Competencias lectoras literarias en el aprendizaje de las ciencias”, “En torno al paratexto. Propuestas de trabajo con dos géneros”.

Frente al problema de la deserción en los primeros años de estudio, se implementó un sistema de apoyo material para los alumnos (becas y entrega gratuita de material bibliográfico) y dispositivos de información, orientación y apoyo, a través de “tutorías individuales y grupales, sistemas de asesoramiento a cargo de los investigadores y docentes, talleres sobre técnicas de estudio, amplios horarios de consulta y servicios de orientación general, vocacional y pedagógica” (Feeney et al., 2011, p. 210). Además, en 2009 la UNGS inició una revisión curricular que buscaba, entre otras cosas, evaluar la incidencia que tenía la estructura de los planes de estudio en el abandono estudiantil.

## **Universidad Nacional de Lanús (UNLa)**

En la UNLa se destacan dos tipos de ingreso que se imparten todos los años. El primero es un curso cuatrimestral que se desarrolla desde fines de agosto a principios de noviembre, con una frecuencia de tres veces a la semana. El segundo tipo de ingreso se denomina intensivo y se dicta desde principios de febrero a mediados de marzo, con una frecuencia de cuatro veces por semana. La asistencia a los cursos es obligatoria.

El curso de ingreso es el mismo para todas las carreras y consta de tres materias: La Universidad en la Argentina; Métodos y Técnicas para los Estudios Universitarios; Materia Introdutoria a la carrera respectiva.

La coordinación está centralizada en una Dirección de Pedagogía Universitaria que depende institucionalmente de la Secretaría Académica. Tanto el diseño de los exámenes como los criterios de evaluación son comunes a todas las comisiones. Respecto a las evaluaciones finales, la asignatura de La Universidad en la Argentina y

la materia introductoria a la carrera tienen exámenes finales, escritos y presenciales. En tanto, la materia Métodos y Técnicas para los Estudios Universitarios tiene como requisito de aprobación la presentación de una carpeta de trabajos prácticos. De acuerdo con las entrevistas, la matrícula se ha visto incrementada en los últimos años. Cabe señalar que para ciertas carreras (Turismo, Diseño y Comunicación Visual, Sistemas) se han establecido cupos de ingresantes, debido a falta de infraestructura o de docentes.

Con respecto a la organización del curso de ingreso, los profesores son convocados por la Dirección de Pedagogía Universitaria. Tal como surge de las entrevistas realizadas, la designación es resistida por algunos profesores, a veces porque no desean ponerse al frente de ingresantes, dada su especificidad, y además porque las horas de ingreso se cobran como las de la carrera. Sin embargo, se ha estipulado un reconocimiento económico para aquellos profesores que realicen y aprueben alguno de los módulos de capacitación docente. Estos módulos son una forma interesante de abordar cuestiones referidas a cómo enfrentar y resolver los problemas comunes a los alumnos del ingreso. Son totalmente virtuales y, entre ellos, se pueden distinguir los siguientes: Docencia Universitaria y Currículo, Práctica docente, Lectura y Escritura Académica, Las TIC y la Enseñanza Universitaria.

Si bien no se cuenta con estadísticas fehacientes, los entrevistados consideran que la deserción es alta en el curso de ingreso. Estiman que, aproximadamente, un 30 % de los inscriptos no lo comienza y un 15 % deserta durante la cursada. Entre las posibles causas, citan las dificultades en la articulación de horarios con las ocupaciones laborales, y, en áreas de aprendizaje, dificultades respecto a la lectura y escritura académicas. Los entrevistados también se refieren a “actitudes expulsivas” de algunos profesores del ingreso.

La universidad ha implementado para el primer año de las carreras un sistema de docentes orientadores, figura creada desde la Secretaría Académica y bajo la coordinación de la Dirección de Pedagogía Universitaria. Constituye un equipo de docentes encargados de fortalecer y sostener los vínculos del ingresante con la institución, de modo de contribuir a una disminución de los niveles de desgranamiento en el primer año. Se dedican a acompañar, informar y motivar a los ingresantes. Se designa un docente orientador por carrera con una dedicación simple; en general, se trata de un graduado reciente de la propia carrera.

### **Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)**

La organización del curso de ingreso de la UNTREF posee una estructura dentro de la Secretaría Académica de la Universidad, conformada por el secretario académico, la coordinadora general y la asesora pedagógica del curso de ingreso. Además, cuenta con cerca de cien profesores a cargo de los cursos. El curso es general para todas las carreras y se desarrolla a lo largo de cuatro meses, de febrero a julio de cada año. Se dictan las siguientes materias: Metodología de Estudio, Comunicación Oral y Escrita, y

una tercera materia que puede ser Matemática, Biología, Física-Química, entre otras, dependiendo de la carrera que se va a cursar.

La UNTREF cuenta no solo con material de orientación para el alumno, sino también con material de estudio ad hoc para cada materia. La estructura del ingreso cuenta con tutores que se reúnen con los alumnos cada quince días para guiarlos en cuestiones de estudio y de agenda. También se dictan clases de apoyo de cada materia en horarios diferentes a la cursada.

De acuerdo con los entrevistados, a lo largo de los años el ingreso fue “tomando cuerpo” e “institucionalizándose” dentro de la universidad. La institucionalización permitió el cambio de una posición de soledad y separación del resto de la universidad a una situación de participación y articulación. Dio lugar también a una reflexión teórica sobre el ingreso, particularmente en términos institucionales y pedagógicos. A su vez, se fueron implementando distintas modalidades, según las necesidades que se consideraban más urgentes.

Uno de los cambios producidos es que se dispuso la apertura de un Taller de Estudios Universitarios, que se desarrolla durante la primera semana, antes de comenzar con las materias propiamente dichas del curso de ingreso. En ese taller se ofrecen seis clases, de dos horas cada una, repartidas de la siguiente forma: dos clases de Introducción a los Estudios Universitarios, con foco en qué es la universidad; una clase de presentación de las carreras; y tres clases destinadas a la presentación o introducción a cada una de las materias del curso de ingreso. El taller plantea como objetivo central trabajar con los aspirantes acerca del significado de ingresar a estudios superiores universitarios y, en ese marco, avanzar sobre propósitos más específicos, tales como analizar y reflexionar en forma grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene para la vida de cada uno dicho ingreso, así como también comenzar a establecer vínculos firmes con la institución (Mundt, Curti y Tommasi, 2011). También se instrumentaron mecanismos más flexibles de evaluación.

Las autoridades reconocen que el problema de la deserción es muy grave. De los 3000 a 3500 alumnos que se anotan al curso de ingreso, solo un 30 % lo completa y comienza el cursado de carreras. Las percepciones de los entrevistados indican que tal desgranamiento se debe a problemas laborales (especialmente los horarios de clase que se superponen al del trabajo) y familiares, así como al nivel de exigencia de los cursos. Todos los entrevistados ponen el acento en que el ingreso no es a una carrera, sino a la universidad. En ese sentido, se desarrollan acciones y contenidos que tengan el objetivo de nivelar, pero, fundamentalmente, de adaptar e incorporar al estudiante a la vida universitaria. Todos quienes interactúan con los aspirantes tienen que tener claro este propósito específico.

Al igual que en la Universidad Nacional de Lanús, los entrevistados consideran que uno de los mayores problemas es que hay docentes que no se comprometen debidamente con el ingreso. En general, reportan que los docentes son poco autorreflexivos y se quejan mucho de la preparación de los aspirantes. En respuesta a

eso, se están desarrollando algunas acciones concretas para aumentar la comprensión de la problemática y el compromiso por parte de los docentes, a través de charlas sobre los propósitos de los cursos, así como de contratos laborales más largos, entre otras medidas.

### **Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)**

La UNSAM es la única universidad en la que los procedimientos de admisión se efectúan de manera descentralizada. Los cursos de ingreso varían de acuerdo con la unidad académica, en términos de duración y de contenido, aunque todos utilizan la denominación de Curso de Preparación Universitaria (CPU). Existe una materia de carácter obligatorio para todas las unidades académicas, Introducción a los Estudios Universitarios (IEU). La duración del curso varía entre seis semanas y un cuatrimestre.

Por ejemplo, la Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT) tiene dos llamados a ingreso para licenciaturas e ingenierías, en los meses de febrero y julio. Los cursos constan de cinco semanas de duración y comprenden tres materias: Matemática Básica, IEU y Seminario de Lectoescritura. Para las tecnicaturas universitarias (cuatro en total) se ofrece un ingreso cuatrimestral que se abre en los meses de marzo y julio/agosto (según vacaciones de invierno), que consta de cinco materias: Matemática, IEU, Física, Química y Biología o Informática, según la tecnicatura elegida.

Los objetivos del CPU de la ECyT son: introducir al estudiante en la vida universitaria; interiorizarlo sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM; orientarlo en las áreas decisivas de cada carrera; familiarizarlo con el método de los estudios universitarios; nivelar sus conocimientos para adecuarlos a los requerimientos universitarios; facilitar su transición entre los niveles secundario y universitario, de modo de contribuir a su permanencia disminuyendo dudas vocacionales o situaciones de desaliento a las que puede enfrentarse en la primera etapa de las carreras.

La ECyT ofrece una opción más a los aspirantes: el *examen de admisión*. Dicho examen consta de dos partes: 1) Matemática y 2) Introducción a los Estudios Universitarios y Seminario de Lectoescritura. Antes de las pruebas, se ofrecen espacios de consulta a cargo de profesores del CPU en los que los aspirantes pueden plantear dudas y ejercitarse con los materiales que se ofrecen ad hoc. Los alumnos aspirantes tienen la oportunidad de dar los exámenes, que se aprueban con una nota mínima de 6, y ahorrar un cuatrimestre de cursada, ya que una vez aprobados pueden comenzar a cursar materias de primer año de cada carrera. En caso de no aprobar, tienen la opción de cursar el ingreso regular de un cuatrimestre.

Por otra parte, en la Escuela de Economía y Negocios (EEyN) y la Escuela de Humanidades (EHU), el CPU se dicta a partir del mes de febrero y tiene una extensión de entre cinco y ocho semanas, dependiendo de la carrera. En este período se encuentran incluidos clases y exámenes. La frecuencia semanal es de cinco días a la semana en el caso de la EEyN, y de entre tres y cuatro días en el caso de la EHU.

En la EHU, los objetivos del curso son: introducir al estudiante en la vida universitaria e interiorizarlo sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM; orientarlo en las áreas decisivas de cada carrera; familiarizarlo con el método de los estudios universitarios; diagnosticar el nivel en que se encuentra al iniciar su carrera universitaria; nivelar sus conocimientos para adecuarlos a los requerimientos universitarios. Para el caso de la carrera de Psicopedagogía (EHU), el CPU cumple una función selectiva, ya que ingresan por año cerca de 100 alumnos (la inscripción al CPU en esa carrera suele superar los 200 aspirantes) que se corresponden con los mejores desempeños logrados en las evaluaciones. En la EEN los objetivos del curso son la ambientación de los estudiantes en la vida universitaria y la nivelación de conocimientos.

Sobre la organización curricular, además de la ya mencionada materia IEU, se dictan entre dos y cuatro materias más, cuyos contenidos y objetivos se corresponden con los específicos de cada carrera. Sobre los docentes a cargo de los cursos, su designación depende de criterios como especificidad de los temas a desarrollar y dedicación horaria del plantel docente, aunque hay algunos casos en los que no se especifica con claridad.

Consultados los entrevistados de ambas escuelas (EHU y EEN) respecto de las posibles causas de deserción, coinciden significativamente en algunos puntos: dificultades en la adaptación a la vida universitaria, en el nivel de rendimiento de acuerdo con la exigencia de los estudios académicos y problemas para cumplir el horario por exigencias laborales.

El CPU para el Ciclo General en Ciencias Sociales (incluye el primer tramo de licenciaturas de la EHU, de la Escuela de Política y Gobierno, y del Instituto de Altos Estudios Sociales) cuenta con un espacio de tutoría que se implementa desde el año 2008, con el objetivo de ofrecer información, asistencia y acompañamiento permanente a los alumnos en sus primeras experiencias en la universidad. Los tutores —estudiantes avanzados de las carreras— orientan a los alumnos en aspectos metodológicos y organizativos. Se procura que los alumnos mantengan un contacto asiduo con los tutores para disipar todas sus dudas y mantenerse informados sobre las posibilidades que les brinda la universidad. La tutoría cuenta con una página web que contiene información administrativa, información sobre las carreras y recursos para el estudio.

Por otra parte, la EHU organizó durante 2010 —en el marco de un proyecto de mejora financiado por el Proyecto de Apoyo a las Carreras de Ciencias Humanas (PROHUM) de la SPU— tutorías con un propósito similar, orientadas a estudiantes de las carreras de Educación, Filosofía y Psicopedagogía —tanto para el CPU como para el primer año— que fueron discontinuadas por falta de fondos.

La ECyT, en tanto, desarrolla desde 2011 un Programa de Mejora de la Enseñanza (PME), con foco en los profesores del CPU y de las asignaturas de primer año. El PME tiene como objetivos: mejorar las condiciones de enseñanza en el período de acceso de los aspirantes a las carreras de la escuela; mejorar la enseñanza para optimizar la regularidad y continuidad de las trayectorias de los estudiantes (acceso,

retención, progreso); promover la formación de equipos docentes y construcción de estrategias de participación; y producir mejoras pedagógicas en el CPU y en carreras de pregrado y grado a partir del diseño de nuevos proyectos de cátedra de los equipos docentes. El programa trabaja sobre proyectos diseñados por distintas cátedras, que ayudan a los docentes a reflexionar sobre los resultados académicos de sus propias materias para que, desde allí, puedan intervenir en una mejora de acuerdo con su propio diagnóstico.

La ECyT también implementa, dentro del área de Pedagogía Universitaria, un Programa de Acceso e Inclusión Universitaria, que aporta un acompañamiento individualizado y orientador, al brindarles a los estudiantes herramientas pedagógicas y académicas para facilitar su inserción en la vida universitaria. Los estudiantes pueden consultar sobre dificultades académicas, orientación general sobre el camino universitario, dudas vocacionales, problemas de horarios, vínculos con compañeros y docentes, perfil de la carrera y el egresado, entre otros. Seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, con especial énfasis en los becarios, son sus dos ejes vertebradores.

Como se muestra en la tabla n.º 2, cada universidad define una estructura curricular para la etapa, curso o ciclo de ingreso. De acuerdo con los componentes curriculares, se constata que en la mayoría de los casos coinciden en centrarse en las habilidades de lectoescritura, producto de reflexiones o diagnósticos previos, según universidad.

Tabla N.º 2  
Características de los mecanismos de ingreso en UNGS, UNLa, UNSAM y UNTREF

| Universidad   | Nombre del ciclo                           | Composición curricular   | Modalidad  |
|---------------|--|--|--|
| <b>UNGS</b>   | CAU (Curso de aprestamiento universitario) | Tres asignaturas:<br>Taller de Matemática<br>Taller de Lectoescritura<br>Taller de Ciencia   | Presencial<br>CAU intensivo de verano<br>Duración: 1 cuatrimestre, salvo modalidad intensiva<br>Las asignaturas pueden ser aprobadas a través de un examen libre |
| <b>UNLa</b>   | Curso de ingreso                           | Tres asignaturas:<br>La universidad en la Argentina<br>Métodos y técnicas para los estudios universitarios<br>Materia introductoria de la carrera respectiva | Presencial<br>Duración: 1 cuatrimestre o 6 semanas si es en el verano (febrero-marzo)  |
| <b>UNTREF</b> | Curso de ingreso                           | Taller de estudios universitarios<br>Tres asignaturas:<br>Metodología de estudio<br>Comunicación oral y escrita<br>Asignatura según carrera                  | Presencial<br>Duración: 1 cuatrimestre   |
| <b>UNSAM</b>  | CPU (Curso de preparación universitaria)   | Según Unidad Académica (Todas coinciden en la asignatura IEU: Introducción a los estudios universitarios)  | Presencial<br>Duración variable según unidad académica (entre 5 semanas y un cuatrimestre)<br>Opción de examen de admisión en la ECyT                            |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

El elemento de mayor heterogeneidad en la estructura de los cursos de ingreso es su duración, ya que varían entre un cuatrimestre y cinco semanas, lo que supone una experiencia formativa muy diferente. Por otra parte, además de las asignaturas que se ofrecen en las “cajas” curriculares, las universidades brindan —en mayor o menor medida, según cada institución, y a veces en forma discontinua por falta de financiamiento— una batería de herramientas (tutorías, clases de apoyo, de consulta, orientación, becas, entre otras) que son en algunos casos comunes a todos los estudiantes y que, en otros casos, se focalizan en aquellos considerados en riesgo de interrumpir su trayectoria, abandonar o tener bajo rendimiento, para que, a través de las diferentes estrategias, logren superar los problemas que se les presentan (tabla n.º 3).

Tabla N.º 3  
Políticas y estrategias adoptadas por las cuatro universidades  
para el ingreso y el primer año de estudios

| Universidad   | Coordinación de acciones   | Ingreso  | Estrategias de apoyo  |
|---------------|--|--|---|
| <b>UNLa</b>   | Centralizada. A cargo de la Dirección de Pedagogía Universitaria dependiente de la Secretaría Académica.                                       | Dos tipos de ingreso: curso cuatrimestral y curso intensivo para todas las carreras de la universidad.   | Sistema de docentes orientadores en el primer año de las carreras.  |
| <b>UNTREF</b> | Centralizada. Estructura en la Secretaría Académica conformada por secretario académico, coordinadora general y asesora pedagógica de ingreso. | Único curso de ingreso para todas las carreras. Es cuatrimestral.  | Tutorías y clases de apoyo. Coordinadores por materia. Taller de estudios universitarios.   |
| <b>UNGS</b>   | Centralizada. Equipo con dependencia del Instituto de Desarrollo Humano.   | Único curso de ingreso a todas las carreras: CAU (Curso de Aprestamiento Universitario). Tres modalidades: cuatrimestral, intensiva y libre.   | Becas y distribución gratuita de material. Espacios complementarios. Tutorías.  |
| <b>UNSAM</b>  | Descentralizada. Cada unidad académica diseña sus propios proyectos o programas.   | Cada unidad académica tiene su CPU (Curso de Preparación Universitaria) con duraciones variables entre cinco semanas y un cuatrimestre, o examen de ingreso en una unidad académica. | Programas o proyectos de cada escuela: tutorías en Ciclo de Ciencias Sociales. En Escuela de Ciencia y Tecnología: Programa de Mejora de la Enseñanza y Programa de Acceso e Inclusión Universitaria. |

**Fuente:** Elaboración propia de los autores (2016)

## CONCLUSIONES

Si bien existe una fuerte tradición de ingreso irrestricto en el sistema universitario estatal argentino, durante las últimas dos décadas las políticas institucionales de las universidades nacionales han sido muy heterogéneas en lo que hace a los mecanismos de admisión. En tanto, han comenzado a implementarse experiencias orientadas a favorecer la adaptación a la cultura universitaria de los ingresantes y a brindar apoyos pedagógicos para mejorar la retención, en particular en el primer año de estudios y, en algunos casos, con apoyo de programas de la SPU.

Las universidades del conurbano son parte de un movimiento de ampliación de oportunidades educativas que enfrenta el desafío de mejorar el acceso y la retención de los estudiantes en contextos y con poblaciones distintas a las que son propias, en su mayoría, de las universidades nacionales. Situadas en un entorno social particularmente desfavorable, se encuentran ante los dilemas planteados por la necesidad de modificar formatos académicos y dinámicas de selección implícitas, para dar respuesta a tres exigencias: proveer condiciones para la inclusión de una población estudiantil más heterogénea que la tradicional y con predominio de sectores sociales relativamente desaventajados (tanto en términos de recursos económicos como en su preparación académica); mejorar la calidad de los procesos académicos, que están ligados a la preparación de los alumnos para hacer frente a las obligaciones académicas que cada carrera supone; formar profesionales comprometidos con la sociedad y sus demandas actuales.

El relevamiento realizado en las cuatro universidades estudiadas indica que estas han llevado a cabo intentos por solucionar parte de esos dilemas a partir de la institucionalización de cursos de ingreso, la instrumentación de acciones de apoyo a los alumnos de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza. En varios casos, los testimonios de las autoridades académicas dan cuenta de un proceso de aprendizaje que ha permitido replantear estrategias, formatos y herramientas con resultados positivos. Por otra parte, es escasa la presencia de programas de la SPU que hayan contribuido con estos procesos.

Se destaca que los cursos de ingreso se proponen, principalmente, preparar a los ingresantes a la vida universitaria y reforzar habilidades y conocimientos necesarios para el inicio de los estudios universitarios, lo cual se orienta a un horizonte de democratización del acceso (Juarros, 2006; Gluz, 2011). El modo de ingreso en las universidades analizadas correspondería a la clasificación de “selectivo con y sin cupo” (Marquina, 2011). Sin embargo, y más allá de que no se reconoce de forma explícita un objetivo de selección en ninguno de los cursos, en la práctica existe un conjunto de apoyos y de posibilidades de recuperación y cursado que relativizan mucho la selectividad, con la excepción de unas pocas carreras que presentan cupos de ingreso.

Los responsables de los cursos de ingreso parten del reconocimiento de un conjunto de condiciones que conspiran contra la permanencia de los ingresantes, que

abarcen cuestiones externas (en particular, la formación previa y la situación laboral) y aspectos internos como el proceso de socialización, muchas veces difícil, que los estudiantes deben atravesar para incorporarse a pleno a la vida universitaria. El formato de ingreso —con énfasis en aspectos como las habilidades de lectoescritura y mecanismos de orientación institucional y pedagógica— buscaría, entonces, dar respuesta a condicionantes que implican barreras implícitas (García Guadilla, 1991) para el acceso a la universidad. Sin embargo, el corto tiempo del curso en los casos en los que se organiza en solo cinco semanas puede atentar contra la efectividad de esa respuesta.

Por otra parte, dado el rol fundamental que tienen los docentes en el desempeño estudiantil (Ezcurra, 2007; Pineda-Báez et al., 2001), se destaca que las instituciones también encuentran una limitación importante en las “actitudes expulsivas” o la “falta de compromiso” de algunos profesores a cargo del dictado de materias, tanto en el ingreso como en el primer año.

Respecto a las políticas que favorecen la permanencia, medidas como las clases de apoyo o las tutorías por parte de docentes orientadores o estudiantes avanzados han tratado de remediar los altos niveles de abandono en ambas instancias (ingreso y primer año). Sin embargo, a pesar de algunos ejemplos de acciones orientadas a revisar el currículo y las prácticas docentes, las estrategias institucionales que prevalecen suelen estar orientadas más a los alumnos que a los profesores, más a lo extracurricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, y más a lo que debe agregarse por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana, algo que Ezcurra (2011) define como “intervenciones periféricas” que pueden resultar poco eficaces para superar problemas que se dan en las prácticas cotidianas (véase también Gluz, 2011).

Otra parte de la investigación realizada por nuestro equipo (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015) también ha mostrado que, mientras que existen percepciones mayormente positivas por parte de los estudiantes respecto a los mecanismos de ingreso y las acciones de apoyo para la permanencia, se cuestionan en algunos casos la efectividad de los cursos de ingreso —en virtud de aspectos como los contenidos y la duración— en preparar a los estudiantes para hacer frente a los desafíos académicos que suponen las primeras materias de las carreras. Por otro lado, existen visiones contrapuestas entre los docentes sobre la necesidad de establecer parámetros más centrados en las realidades socioeducativas y trayectorias de vida de los estudiantes de estas universidades o mantener modelos institucionales y pedagógicos más tradicionales que preservarían la “calidad educativa” (Arias et al., 2015).

Podemos concluir que, con características específicas en cada caso, las cuatro universidades han llevado adelante, desde su creación, un proceso de aprendizaje —no exento de tensiones y contradicciones— en el diseño e implementación de políticas para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes, particularmente en el primer año de estudios. Los logros y las limitaciones que esas políticas han mostrado, frente al desafío de obtener mejoras en términos de calidad, pertinencia e inclusión, plantean la

necesidad de combinar las medidas de apoyo material y pedagógico existentes con un foco más claro en la enseñanza y el currículo, a través de un mayor nivel de recursos — para lo cual podría ser clave el rol de un actor como la SPU— y de un trabajo más estrecho con los docentes en el re-diseño de las estrategias institucionales.

## REFERENCIAS

- Ambroggio, G. (2013). Tutorías: repasar lo aprendido y anotar lo pendiente. En M. E. Duarte (Comp.), *Tutorías para ingresantes: experiencias en la UNC* (pp. 281-294). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arias, M. F., Bentivenga, J., Coppola, N., Donini, A., Fernández Lamarra, N., Gorostiaga, J.,... Zamboni, P. (2012). La educación superior en Argentina. En Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Públicas, *La educación superior en el MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy* (pp. 21-113). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Arias, M.F., Mihal, I., Lastra, K., y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del Conurbano bonaerense en la Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Baldoni, M., Barrón, M.P., Capristo, V., Corrado, R., Eizaguirre, M.D., Fernández, G.,... Laxalt, I. (2007). Las experiencias y las expectativas de aprendizaje de los alumnos universitarios. En *Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria*. San Martín, Argentina: UNSAM Edita.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13), 1-20. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>
- Duarte, M.E. (Comp.). (2013). *Tutorías para ingresantes: experiencias en la UNC*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Enríquez, L., y Reta, L. (2006). *La tutoría de pares. Del fast food académico a la construcción de una relación pedagógica singular*. Recuperado de <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/reta.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 2, 1-57.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Argentina: IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feeney, S., Marquina, M., y Rinesi, E. (2011). Democratizar la universidad: un ensayo permanente. En N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 201-214). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.

- García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En J.J. Brunner y R. Ferrada Hurtado (Eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago, Chile: CINDA-UNIVERSIA.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.
- García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Universia*, 1(1), 58-75.
- Gessaghi, V., y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- García Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 2(2), 72-93.
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de 'ingresos'. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 231-239). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo de población 2010*. Recuperado de [http://www.indec.gov.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=2&id\\_tema\\_2=41&id\\_tema\\_3=135](http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135)
- Gorostiaga, J., y Cambours de Donini, A. (2014). Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior. En A. Teodoro y J. Beltran (Comps.), *Sumando Voces: Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (pp. 203-214). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Juarros, M.F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5), 69-90.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (pp. 13-84). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp. 63-86). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Martínez, S., Echenique, M., y Reta, L. (Comps.). (2006). *Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil (UNCo, 2004-2005)*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Moro, L., Pirro, A., y Viau, J. (mayo, 2009). *Implementación de un proyecto de asesorías en la Facultad de Ingeniería de la UNMDP*. Presentado en las V Jornadas "La Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa", Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Mundt, C., Curti, C., y Tommasi, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. En N.

- Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 215-231). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF
- Parrino, M. C. (diciembre, 2010). *Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros*. Ponencia presentada en X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Ramallo, M., y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina. Documento de Trabajo no. 255*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano.
- Rofman, A. (2014). *Territorio, sociedad y política en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias-Ministerio de Educación de la Nación.
- Sigal, V., y Dávila, M. (2004). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. En O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (Coords.), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp. 205-222). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano-Siglo XXI.
- Tinto, V., y Engstrom, C. (2008). Access without support is not opportunity. *Change* 40, 46-51.

# **VI JORNADAS DE PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL. EDUCACIÓN Y CUIDADOS EN LA PRIMERA INFANCIA: VIEJOS DEBATES EN NUEVOS TIEMPOS**

## **4º ENCUESTRO INTERNACIONAL**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

**MONTEVIDEO, 8, 9 Y 10 DE SETIEMBRE DE 2016**

<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1364>

Durante los días 8, 9 y 10 de setiembre de 2016 se realizaron en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (FP-UR), con sede en Montevideo, las VI Jornadas de Primera Infancia y Educación Inicial. Este cuarto encuentro internacional estuvo coorganizado por el Programa Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de dicha Facultad, en conjunción con el Instituto del Niño, la Niña y el Adolescente (IIN) y la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP). Contó con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-UR) y tuvo como objetivo poner en debate el cuidado y atención a la primera infancia, para resignificar el sentido y la especificidad de esta etapa evolutiva.

La apertura del evento se realizó mediante la presentación de la primera mesa redonda: “Políticas públicas de educación y cuidados para la primera infancia: avances y desafíos”. A partir de allí, las actividades se desarrollaron en torno a conferencias, mesas redondas, presentación de trabajos libres y talleres. La convocatoria contó con el aporte de más de 70 investigadores y educadores de universidades y centros educativos nacionales e internacionales, así como responsables de políticas públicas.

El evento fue auspiciado por UNICEF, UNESCO, Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia (CCEPI), Ministerio de Educación y Cultura, Intendencia de Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Instituto Nacional del Niño y Adolescente Uruguayo, Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay Crece Contigo, Ministerio de Salud Pública, Consejo de Formación en Educación, Universidad Católica del Uruguay, Taller Barradas, Papagayo Azul, Red Solare y Centro de Formación en Educación Social. Asistieron alrededor de 400 estudiantes y profesionales del área de la educación y atención a la primera infancia. Durante las jornadas se privilegiaron la reflexión y el intercambio, entre expositores y especialistas, sobre las prácticas, experiencias y saberes acerca de los temas propuestos, todo esto enriquecido desde la inter y multidisciplinariedad, objetivo imprescindible del encuentro.

La atención y cuidado en primera infancia requieren ser revisados y rediscutidos en función de las tensiones y acuerdos actuales entre cuidar y educar. Se trata, entonces, de repensar los principios de la educación inicial y reconocer sus especificidades, para visibilizar diversos posicionamientos y una concepción de desarrollo particular que se

centre en lo específico de la atención y educación a la primera infancia. Como consecuencia de ello, se vuelve imprescindible jerarquizar los aportes de la educación inicial como etapa en sí misma, que contribuye al desarrollo integral de los niños, lo cual lleva a enfatizar la vigilancia de posicionamientos y evitar la primarización. Estas jornadas pretendieron resituar el lugar de la atención en primera infancia, donde pedagogía y crianza están entrelazadas, para visualizar con claridad la función humanizadora de la educación.

Durante la apertura se plantearon desafíos importantes, como las dificultades en torno a la intersectorialidad y la necesidad de mirar al niño desde la integralidad, donde el cuidado esté basado en su reconocimiento como sujeto de derechos. Se planteó la premisa de que no es posible el cuidado sin educación ni la educación sin cuidado. Asimismo, se destacó la importancia de trabajar sobre esta falsa dicotomía entre educación y cuidado, pero esta vez articulada desde el mismo trabajo de campo.

Las 37 exposiciones y talleres atravesaron las temáticas de los tres ejes propuestos. El primer eje, "Políticas públicas para la primera infancia: avances y desafíos", contó con las exposiciones de los conferencistas Lic. Mercedes Mayol Lasalle (Argentina; vicepresidenta latinoamericana de OMEP), Mag. Vital Didonet (Brasil), Mtra. Rosina Singer y Ed. Alejandra Rey en representación del CCEPI (Uruguay). Allí se discutió acerca de la evolución de la concepción social de la infancia en los últimos años, que va desde aquella visión del niño como sujeto de caridad y compasión hasta la que lo posiciona como sujeto de derechos. Se destacó la necesidad de que estas políticas se construyan de forma articulada e integrada, con el aporte de decisores, planificadores, técnicos, familias y hasta los de los propios niños, para lograr un resultado más seguro y una gestión más eficaz.

Se plantearon en este sentido dos cambios importantes que han operado en los últimos tiempos: cambios en el concepto del niño y en la manera de formular las políticas para la infancia. Estos cambios suponen ciertos principios, como atender al interés superior del niño, incluirlo en la definición de las acciones que lo involucran, respetar la individualidad y ritmos de desarrollo. También se señaló la importancia de valorar la diversidad, reducir las desigualdades en el acceso a bienes y servicios, y adoptar un enfoque participativo que involucre a todos los actores sociales. Por último, se mencionó la necesidad de articular acciones intersectoriales a fin de atender a los niños de forma integral. Se destacó el rol del Estado en la creación de ambientes e instituciones garantes de esos derechos, y de la familia como parte de ese sistema en red que es la sociedad, inserta en una cultura que determina la forma y calidad del cuidado de sus niños.

Por otra parte, se discutió también acerca de la formación profesional de educadores para la primera infancia, y se reflexionó sobre el tema desde una mirada que aporta a la necesaria atención de las políticas públicas en este sentido. Se entendió necesario discutir y analizar la formación de profesionales de la educación inicial en el contexto de la educación superior, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los espacios educativos en que los niños menores de seis años aprenden. Esta demanda

se torna atendible si se tiene en cuenta que las prácticas docentes son un predictor robusto del logro académico de los alumnos. Mediante esta iniciativa se pretende mejorar la formación de las educadoras, ya que esta impacta en la formación de los niños.

El segundo eje, "Sentidos de la atención y educación en la primera infancia: concepciones y prácticas", contó con las exposiciones del PhD. Fernando Salinas (México), Mtra. Mari Carmen Diez (España), Mag. Paola Silva y Mag. Gabriela Etchebehere (Uruguay), entre otros. En este eje se discutió acerca de un amplio abanico de temas relevantes para la primera infancia. Uno de ellos fue la seguridad vincular en las experiencias tempranas, que tuvo como protagonista a la teoría del apego, y la importancia de estudiar las características de los cuidadores y del tipo de relación que establecen los niños. Se hizo énfasis en la calidad del cuidado, tanto en sus aspectos físicos como psicológicos, para el logro de un desarrollo sociocognitivo adecuado. Desde el constructo Educación Inicial de Base Segura, planteado por el PhD. Salinas, se especifican la sensibilidad y el apego como características que deben presentar los cuidadores. La importancia de los vínculos de apego se torna esencial en la educación inicial, ya que esta presenta una cuota de corresponsabilidad en el desarrollo de la infancia, y debe ponerse a su servicio de manera que permita generar en ella una base segura.

En este sentido, también se realizó una reflexión a través de la crítica constructiva al aprendizaje precoz y forzado, a querer saltar etapas en el proceso de maduración del niño. Cada etapa tiene sus tiempos, sus ritmos y su disfrute. Esta reflexión trabaja sobre un nuevo paradigma, enmarcado en una perspectiva holística desde la cual la atención y educación comprenden el desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social. La importancia de la calidad de los vínculos afectivos en los centros educativos, y el respeto por las inquietudes y los intereses de los niños también deben formar parte de la educación y el aprendizaje, puesto que influyen en el desarrollo de los procesos de maduración y autonomía. La importancia de la institución educativa como lugar de aprendizaje, radica en transmitir no solo contenidos curriculares, sino en desarrollar competencias socioemocionales a través del trabajo en torno a habilidades emocionales y sociales. Todo esto a través del afecto, los vínculos de apego y la confianza, donde juegan un rol imprescindible las prácticas docentes, que son las que promueven el desarrollo de estas habilidades.

En este eje se abordó también la promoción de la calidad y calidez de la educación y el cuidado, así como la participación activa de las familias desde un vínculo de complementariedad con los centros educativos. También se hizo hincapié en la necesidad de redefinir la calidad en relación a los derechos, que debe contemplar al menos dos cualidades: concebir la educación como un derecho de todos los niños, y que sea a su vez valiosa y significativa. Se destaca, en este sentido, que hay niños a los que el Estado y las políticas no logran llegar, lo que significa una vulneración significativa de sus derechos.

Desde otras perspectivas, la calidad se define como un proceso que se construye desde los equipos de trabajo de cada centro educativo, donde siempre se busca llegar a más y se incorporan nuevas dimensiones relativas a su funcionamiento (disponibilidad horaria, formación docente, involucramiento de la comunidad). Estas propuestas y desafíos se enmarcan en una concepción de la educación como una vía potente de transformación subjetiva, donde los conocimientos se integran desde la razón y la emoción, y generan nuevas posibilidades de construcción de sentidos. Asimismo, se señalaron la necesidad y el desafío de generar políticas educativas de calidad y sostenidas en el tiempo, que no dependan de los avatares políticos o económicos.

En el tercer eje, “Jugar y aprender: espacios, tiempos y procesos”, los equipos de trabajo fueron representados, entre otros, por las exposiciones de Ana Pino (Perú), Mag. Karen Moreira (Uruguay), Prof. Miriam Weisz (Uruguay) y Prof. Sandra Baigorria (Argentina). Los trabajos partieron desde la concepción de juego como derecho fundamental del niño. Las reflexiones sobre los temas propuestos abarcaron las prácticas de juego alrededor de: a) la búsqueda para el desarrollo de actividades en las que el niño pueda resolver desafíos y conocer —a través de movimientos, expresiones y sentimientos— sus propias limitaciones; b) un espacio de formación docente permanente y la posibilidad de intercambio y mejora de la tarea educativa; y c) el logro de un espacio reflexivo y sostenido con las familias, donde se comparten percepciones sobre aquello que los niños sienten y aprenden. Aquí, la dimensión de la participación se hace presente mediante el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia en un espacio co-construido entre los niños y los docentes. Desde la participación activa de los niños en sus juegos, las observaciones de los docentes permiten evaluar los procesos de desarrollo y aprendizaje para replanificar la tarea educativa. Por otra parte, el cuidado del medioambiente y el vínculo con la comunidad para lograrlo también se hicieron presentes a través del juego, lo que permitió reconocer la importancia de la comprensión lógica, a través de lo lúdico, sobre los temas que son importantes para la comunidad educativa.

Entre las líneas de investigación que se desarrollan en la actualidad en torno a estos ejes, y que fueron presentadas en las VI Jornadas, se destacan las siguientes:

- *La teoría del apego y la importancia del cuidado primario.* Se trata de dos tesis de maestría que abordan la sensibilidad materna y el apego seguro, desde la asociación significativa de ambas variables.

- *Participación infantil en primera infancia.* Las opiniones y percepciones de los niños de diferentes niveles de contexto, en relación a las cuestiones que ellos consideran importantes para crecer sanos, fuertes y felices. El objetivo de esta investigación es visibilizar las voces de los niños y colocar sus opiniones en un lugar preponderante para aquellos diseñadores y ejecutores de las políticas públicas.

- *Evaluación de sensibilidad y apego entre educadoras y niños, mediante el uso de indicadores no estandarizados.* El desafío de esta investigación es pensar hacia

dónde deben guiarse esos indicadores para lograr operacionalizar el concepto de sensibilidad.

- *Proyecto SINADIBI*. Consiste en una investigación cuantitativa que busca perfeccionar un instrumento con el objetivo de medir, en múltiples dimensiones, el bienestar de los niños de 0 a 5 años.

- *Proyecto INDI*. Se presenta el proceso de testeo y validación del instrumento para medir el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), que permite la evaluación del desarrollo en la educación inicial de los niños desde la valoración de los educadores.

- *El encuentro inicial. El período de iniciación*. Dos tesis de maestría abordan estos temas, y rescatan la importancia de contemplar los aspectos a tener en cuenta para que estos períodos se constituyan en instancias promotoras del desarrollo de los niños.

- *Las maestras de educación inicial como garantes de los derechos del niño*. Se plantean dos proyectos, uno ya finalizado y otro en curso, que analizan el rol de las maestras en la garantía del ejercicio de los derechos de los niños en primera infancia, a partir de las prácticas educativas.

Durante el evento se destacó, además, la presentación de la revista *Infancia Latinoamericana*, que invitó a investigadores y docentes a colaborar y ser parte de la producción de trabajos y reflexiones sobre la infancia de nuestro tiempo. Por otra parte, la Asociación de Psicopatología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia (APPIA) anunció el 6º aniversario de la conmemoración del Día Nacional del Bebé, a realizarse el primer viernes de octubre.

Durante el último día del evento se desarrollaron 11 talleres simultáneos, que fueron muy bien evaluados por los participantes y abarcaron diversos temas en torno a la temática convocante. Algunos de ellos refirieron a la necesidad de hacer visibles las voces de los niños, la importancia de la convivencia restaurativa en las escuelas, y las miradas desde diversas disciplinas en torno a la docencia, el juego, la música, el apego, la educación y los cuidados.

Como cierre de las jornadas, la conferencia de la Mtra. Mari Carmen Diez (España) aportó una reflexión sobre la prematurez de los aprendizajes preacadémicos, y sobre la importancia de respetar los tiempos de madurez y aprendizaje de cada niño. Se planteó el rol de la institución escolar como lugar de aprendizaje y de relacionamiento con otros, hoy desorientada ante la entrada de niños con edades cada vez más tempranas al sistema escolar. Observó que ya no se considera socialmente al juego como aprendizaje y dejó planteadas algunas interrogantes imprescindibles en el contexto actual: ¿Será educar cantarles canciones, jugar con ellos? ¿Qué sería más propio de una institución educativa, educar curricularmente o cuidarlos? ¿Qué es ser un buen maestro? ¿Un buen maestro es una guía, un instructor, un medio padre? ¿Qué escuela preparamos para los niños?

También destacó algunas características que debería tener “la escuela que queremos”:

*Una escuela con holgura.*

*Una escuela donde se hable de ellos, que ellos noten que hablamos de ellos y los observamos.*

*Que considere importante tanto el juego como el aprendizaje, los libros como la naturaleza.*

*Finalmente, una escuela que crezca con los niños y como ellos, aprenda.*

*Gabriela Núñez Barboza*

*Gabriela Etchebehere*

*Noelle Foster*

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY