

# PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad  
Católica del  
Uruguay

Volumen 12 Número 1

DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1>

Montevideo, enero-junio de 2019

*Páginas de Educación* es una revista arbitrada de frecuencia semestral del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo, DOAJ, ESCI y Ebsco.

#### **Directora**

Adriana Aristimuño

#### **Editores**

Pablo Da Silveira

Sebastián Griscti

María Inés Nogueiras

[paginas@ucu.edu.uy](mailto:paginas@ucu.edu.uy)

#### **Comité editorial asesor**

Adriana Aristimuño

Universidad Católica del Uruguay

[aaristim@ucu.edu.uy](mailto:aaristim@ucu.edu.uy)

Pablo Da Silveira

Universidad Católica del Uruguay

[pdasilve@ucu.edu.uy](mailto:pdasilve@ucu.edu.uy)

Pablo Landoni

Universidad Católica del Uruguay

[plandoni@ucu.edu.uy](mailto:plandoni@ucu.edu.uy)

Javier Lasida

Universidad Católica del Uruguay

[javierlasida@gmail.com](mailto:javierlasida@gmail.com)

Susana Monreal

Universidad Católica del Uruguay

[smonreal@ucu.edu.uy](mailto:smonreal@ucu.edu.uy)

Carlos Romero

Universidad Católica del Uruguay

[smonreal@ucu.edu.uy](mailto:smonreal@ucu.edu.uy)

Marcos R. Sarasola

Universidad Católica del Uruguay

[marsaras@ucu.edu.uy](mailto:marsaras@ucu.edu.uy)

El contenido de los artículos y reseñas son responsabilidad de sus autores. No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia. ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468. Depósito legal: 370034

#### **Comité editorial científico**

Enrique Bambozzi

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Andrés Bernasconi Ramírez

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Alicia Camilloni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fidel Corcuera

Universidad de Zaragoza, España

Erik De Corte

Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.), Bélgica

Tabaré Fernández

Universidad de la República, Uruguay

Sérgio R. K. Franco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Juan Eduardo García-Huidobro

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Ernesto Gore

Universidad de San Andrés, Argentina

Jens R. Hentschke

Newcastle University, Reino Unido

Ester Mancebo

Universidad de la República, Uruguay

Felipe Martínez Rizo

Instituto Nacional de Evaluación

de la Educación, México

Jorge Mora

FLACSO Costa Rica, Costa Rica

Gabriela Ossenbach Sauter

UNED, España

Margarita Poggi

Consultora independiente, Argentina

Desirée Pointer-Mace

Alverno College, Estados Unidos

Pedro Ravela

Consultor independiente, Uruguay

Joan Rue

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Gilbert A. Valverde

State University of New York

at Albany, Estados Unidos

Roland Vandenberghe

Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.), Bélgica

**ARTÍCULOS**

- Correspondencias entre indicadores de ingreso a la universidad y los niveles de logro de la competencia diagnóstico en estudiantes de kinesiología 01-27  
*Correspondence between Indicators of University Entry and Levels of Achievement of Diagnostic Competence in Kinesiology Students*  
 MÁXIMO ESCOBAR, IVÁN SÁNCHEZ
- Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos 28-48  
*New Excluded in the Chilean Educational System: Problems and Challenges*  
 JUAN CORNEJO ESPEJO
- El problema, ¿está en la casa? Relaciones personales y exclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires (2001-2010) 49-74  
*Is the Problem at Home? Personal Relations and Educational Exclusion in the City of Buenos Aires (2001-2010)*  
 PABLO DE GRANDE
- Migrantes en la escuela: Propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes 75-97  
*Migrants in the School: A Proposal of an Intercultural Evaluation Model of Learning*  
 MARÍA LORETO MORA OLATE
- Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa 98-119  
*Inclusion at the Secondary Level. A Successful Experience*  
 DELFINA GARINO
- El cuerpo como componente de las formas de participación de los niños en la educación infantil 120-133  
*The body as a component of the forms of children's participation in early education*  
 KÁTIA ADAIR AGOSTINHO
- Instrucción específica en la mejora del desempeño ortográfico: una revisión de programas de intervención 134-149  
*Specific Instruction to Improve Orthographic Performance: An Intervention Programs Review*  
 ANA LAURA PALOMBO, ARIEL CUADRO
- Análisis factorial exploratorio para las percepciones estudiantiles en torno a la evaluación académica 150-163  
*Exploratory Factor Analysis for student perceptions about academic evaluation*  
 CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS, GERALDO PADILLA FUENTES, MÓNICA VALENZUELA ORREGO
- La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria 164-178  
*The Relationship Between Family and School in High School Education. The Perspective of High School Teachers*  
 RODRIGO VACCOTTI
- Políticas de ampliación de la jornada escolar en Rio Grande do Sul (Brasil): una reflexión curricular 179-195  
*Integral education policies in the state of Rio Grande do Sul (Brazil): A Curricular Reflection*  
 ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

# CORRESPONDENCIAS ENTRE INDICADORES DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y LOS NIVELES DE LOGRO DE LA COMPETENCIA DIAGNÓSTICO EN ESTUDIANTES DE KINESIOLOGÍA

*Correspondence between Indicators of University Entry and Levels of  
Achievement of Diagnostic Competence in Kinesiology Students*

MÁXIMO ESCOBAR\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-5780-207X>

IVÁN SÁNCHEZ\*\*<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-7363-060X>

Recibido: 01-03- 2017

\*Universidad Católica de Maule, Chile. maxfescobar@gmail.com

Revisado: 30-08-2017

\*\*Universidad del Bío Bío, Chile. isanchez@ubiobio.cl

Aceptado: 17-10-2017

**Resumen:** El propósito del presente estudio es asociar, a través del análisis de correspondencia múltiple, los indicadores de ingreso, el rendimiento académico y su vinculación con los niveles de logro de la competencia diagnóstico, que puedan contribuir al estudio de los procesos de enseñanza utilizados por los estudiantes de la carrera de Kinesiólogía. Para ello, se evaluaron los indicadores de ingreso de los estudiantes de Kinesiólogía de la Universidad Católica del Maule de la cohorte 2015, y se buscaron relaciones entre los niveles de logro de la competencia diagnóstico, nivel socioeconómico, notas de enseñanza media, prueba de selección universitaria, estudios universitarios, procedencia, autoestima y estilos de aprendizaje, que se asocian a los rendimientos académicos obtenidos, con el propósito de observar eventuales tendencias. Los resultados de los indicadores de ingreso categorizados tradicionalmente no garantizan logros correspondientes a ciclo básico de la carrera. Por su parte, durante el proceso formativo los criterios Bioética, Protocolo y Diagrama son etapas demostrativas para regular a los estudiantes en función de sus desempeños, en tanto aportan a la competencia diagnóstico.

**Palabras clave:** niveles de logro; competencias; indicadores de ingreso; estilos de aprendizaje; rendimiento académico.

**Abstract:** *The purpose of this study is to associate, through the analysis of multiple correspondence, the indicators of income, academic performance and their connection with the levels of achievement of diagnostic competence, which may contribute to the study of teaching processes used by students of the career of Kinesiology. To this end, the income indicators of the students of Kinesiology of the Catholic University of Maule of the cohort 2015 were evaluated, and relationships were sought between the levels of achievement of diagnostic competence, socioeconomic level, high school grades, university selection test, university studies, origin, self-esteem and learning styles, which are associated with the academic performance obtained, to observe possible trends. The results of the traditionally categorized income indicators do not guarantee achievements corresponding to the basic cycle of the career. On the other hand, during the formative process the criteria Bioethics, Protocol and Diagram, as levels of achievement, are demonstrative stages to regulate the students according to their performances, as they contribute significantly to the diagnostic competence.*

**Keywords:** *achievement levels; skills; income indicators; learning styles; academic achievement.*

---

<sup>1</sup> Magíster en Kinesiólogía de la Universidad Católica del Maule. Doctorando del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío. Línea de trabajo: aprendizaje, formación universitaria.

<sup>2</sup> Doctor en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Burgos. Profesor titular del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío. Línea de Trabajo: Enseñanza de las Ciencias.

## INTRODUCCIÓN

La correspondencia entre las características de ingreso de los estudiantes universitarios, consideradas como parte de su capital cultural y subsidiario de desarrollo a partir del conocimiento previo al logro, han sido señalados como responsables de incidir de manera relevante en el proceso educativo, particularmente en los resultados de la enseñanza vinculada al razonamiento científico del primer año lectivo (Nava Bustos, Lara García y Ortega Medellín, 2006; Sánchez, 2012).

En este escenario, las características de ingreso a la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule, entendidas como variantes del conocimiento integral de los estudiantes y que se pueden corresponder con logros, deben configurar un esfuerzo académico para reconocer con amplitud sus determinantes (Sánchez, Pulgar y Ramírez, 2015).

Ahora bien, si se acepta que el fenómeno educativo es uno de los elementos claves en el desarrollo de los individuos y por tanto “desentrañar los mecanismos y las leyes por las que se rige dicho fenómeno complejo” (De la Torre, 2006, p.16), supone acceder a niveles explicativos sistémicos de distintas dimensiones de realidad, es atingente explorar las variables menos estudiadas o más controversiales en escenarios cada vez más particulares. Al respecto, las teorías de reproducción social señalan que el capital cultural se puede materializar a través de tres estados: a) incorporado, b) objetivado y c) institucionalizado, como una hipótesis que puede inducir un determinado resultado académico. Tales antecedentes rompen con los supuestos que atribuyen el éxito o fracaso a un proceso educativo solo producto de aptitudes, desconociendo las oportunidades diferenciadas proporcionadas por una condición de clase, la que además incluye una inversión educativa dada por la transmisión del capital cultural ya avalado por la familia, que determina fuertemente el rendimiento académico (Bourdieu y Passeron, 1998).

En el contexto nacional operan numerosas condicionantes que han recibido una atención parcial. Prioritariamente se han privilegiado las notas de enseñanza media (NEM), la prueba de selección universitaria (PSU) y en último tiempo el ranking, como parte del sistema de selección cuyo objetivo es capturar los mejores elementos de la población, dejando aspectos relevantes de las habilidades o capacidades de la profesión para desarrollar en el transcurso de la vida académica. En torno a este punto existe una razonable inquietud por delimitar el valor relativo de estos mecanismos junto con incorporar otras variables que agreguen confiabilidad y validez, no solo para satisfacer las legítimas preocupaciones de la universidad, sino para avanzar con los estudiantes cuyos propósitos deberían apuntar cada vez más a su vocación.

Entre las variadas condicionantes del acervo de ingreso se cuenta el estilo de aprendizaje, que se define como una característica relativamente estable que proporciona una red para ganar, procesar y almacenar información durante una actividad

individual (Kolb, 1984). La literatura ha documentado estados de aprendizaje que permiten establecer clasificaciones que ayudan a conocer patrones bien definidos, los cuales se han responsabilizado de potenciar o afectar los procesos educativos (Bitrán, Zúñiga, Lafuente, Viviani y Mena, 2003). En este escenario se sabe que los estilos interactúan con otras variables asociadas al ingresar a los estudios universitarios tales como el género (Bazán y García, 2000), tipos psicológicos (Gwen, 2000), rendimientos académicos previos (Jara et al., 2008), estrato socioeconómico (Wang, Lee, Hu y Wu, 2013) y hábitos (Dávila, García-Artiles, Pérez-Sánchez y Gómez-Denis, 2015) que pueden potencialmente incidir en los buenos resultados.

A pesar de lo expuesto, en la enseñanza de pregrado en Kinesiología existen escasos antecedentes de los efectos que un determinado comportamiento de los indicadores de ingreso pueda generar en el logro académico específico de una competencia. Considerando que las matrices curriculares estimulan el desarrollo temprano de actuaciones profesionales, donde el tributo de las condicionantes que traen los estudiantes podría tener un mayor impacto, sobre todo, en universidades regionales cuyos puntajes de ingreso traducen una realidad que alberga estudiantes de los más bajos quintiles.

Es pertinente y razonable explorar el comportamiento de algunas condiciones preuniversitarias integrales que poseen los estudiantes para asociarlas con los niveles de logro en los actuales contextos de formación. De esta manera, en el presente estudio se buscó asociar los indicadores de ingreso y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule de la cohorte 2015, y su vinculación con los niveles de logro de la competencia diagnóstico, que puedan contribuir al estudio de los procesos de enseñanza utilizados en Kinesiología.

## **ANTECEDENTES**

Las expectativas educativas de los jóvenes egresados de la enseñanza media se han estudiado a través de indicadores de ingreso a la Universidad de distintas maneras con el objetivo principal de predecir el rendimiento que exhibirán como estudiantes universitarios. Tal propósito busca la eficiencia de un sistema que, además se renueva con una inercia propia de la idiosincrasia, apreciándose falta de rigor al momento de precisar los alcances y limitantes que han detectado los estudios (Koljatic y Silva, 2006). Es necesario precisar un aspecto preliminar y no menos relevante frente a la información disponible, dado que determinar si lo que el país requiere es un buen sistema que dé cuenta del proceso preparatorio, es decir lo que la enseñanza preuniversitaria logra al final de su etapa y permite tomar decisiones, o si este mecanismo además debería ser lo suficientemente sensible como para predecir el rendimiento de los estudiantes una vez seleccionados. Sin embargo, poco o muy poco de esta preocupación habla de cómo las instituciones de educación superior manejan las necesidades formativas de los jóvenes.

Con poco margen de error, el capital humano se ve enfrentado a definiciones de entidades formativas que no han reflexionado de manera suficiente e interactiva en su responsabilidad social. Pero en lo que respecta a la quimera formativa de la nación representada por la Universidad, pareciera que no es el momento para analizar qué significa tal opción, dado que las principales preocupaciones son económicas. Predomina la gestión por sobre la investigación. La Universidad actual está presa de sobrevivencia económica, y en este aspecto llega al punto de seleccionar los estudiantes para que ingresen aquellos que se perfilan solo en base a un rendimiento esperado, que puedan aprender las materias enseñadas y logren graduarse (Hax y Ugarte, 2014).

Es tal el concepto común de rendimiento universitario que se plantea a través del promedio de notas en la Universidad (PNU), el cual traduce éxito universitario proporcional al esfuerzo, la inteligencia, las habilidades cognitivas y el stock de conocimientos dados por la calidad del colegio. No existen indicadores para observar cómo los estudiantes, en su proceso formativo, van contribuyendo a la equidad de la comunidad, cómo a través de su desarrollo se van estimulando sus convicciones vocacionales, cómo orientan sus competencias hacia los menos favorecidos. Muy por el contrario, los estudiantes tempranamente están pensando en si encontrarán trabajo, qué área de su especialidad es la mejor remunerada y cuáles son los centros productivos dónde se reproducen los modelos de éxito económico con el mejor costo-beneficio (Setton, 2005).

Al margen, un aspecto de amplio acuerdo es la desproporción del tamiz del proceso preparatorio para la formación de estos cuadros de élite. Este se objetiva, a juicio de muchos, de manera inadecuada a través de la PSU, que traduce preferentemente la interacción de las condiciones socioeconómicas de origen. Se refuerza la inclinación economicista de los mecanismos que orbitan alrededor de esta problemática, cuando existe una entidad específica de preparación ampliamente validada para este proceso conocida como “preuniversitarios”, que en su propósito fundamental consagra la oferta que garantiza el ingreso a la Universidad (Brunner, 2010).

La literatura en general avala el uso de pruebas estandarizadas en tanto son esenciales para objetivar mínimos que el estudiante debiera dominar. Pero también tales instrumentos tendrían que garantizar que la información obtenida sea consistente acerca de las capacidades y conocimientos de los evaluados, que sus ponderaciones reflejen precisión para las decisiones que de ahí se tomen y que su aplicación ética asegure justicia para todos los que aceptan el uso proporcionado de sus propiedades. A mismos puntajes obtenidos correspondería mismas capacidades alcanzadas en su formación previa. Sin embargo, no es posible asegurar que los estudiantes hayan tenido similares escenarios de aprendizaje tanto de contenidos como destrezas para que la selección opere con equidad.

Unas de las variables más utilizadas han sido las NEM, cuya particularidad, en tanto escala nacional de medición única, no reúne uniformidad en los criterios entre los colegios, dado el manejo que se realiza para dar mejores opciones de acceso a la Universidad. Conjuntamente han demostrado estar influidas por una estrecha relación

con las condiciones socioeconómicas, escapando a la voluntad del estudiante (Meneses y Toro, 2012). Las NEM reflejan como indicador los contenidos entregados por el colegio, siendo mucho más cuestionable la extrapolación que se hace de ellas respecto de habilidades, organización, esfuerzo y motivación. Al respecto, reverbera cómo alinear las políticas que tienen los profesores en la asignación de notas considerando el uso de escalas relativas, la ponderación y la transformación de los grados de profundidad en que se pudieran tratar determinadas materias, lo cual pudiera generar un efecto de inflación.

Por último, los currículos, en sus pertinencias, hacen que este indicador carezca de la debida homogeneidad para establecer las comparaciones o competencias en igualdad de condiciones entre los colegios y escuelas. A pesar de esto, en los últimos años este indicador en carácter de ranking definido como el lugar relativo del alumno en el colegio, ha permitido, a través del mecanismo de bonificación porcentual a todos aquellos que se encontraban en los percentiles superiores, introducir una forma de corrección más equitativa. De esta manera el ranking ordena a los alumnos según nota respecto del colegio, encontrándose al estudiante en el mejor 10%, 20% o 50% del colegio (Meneses y Toro, 2012).

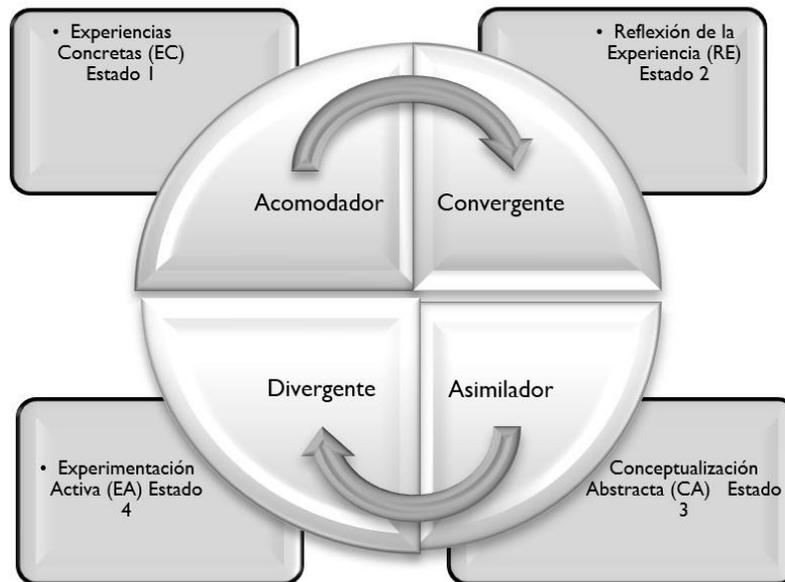
Respecto de la PSU es consenso que traduce en sus resultados una asociación directa con el contexto socioeconómico del estudiante. No obstante, es muy diferente explicar tal realidad que establecerla como predictor del rendimiento universitario. En el devenir de creer que midiendo amplia e irreflexivamente se mejoran los estándares, los resultados han dejado expuesta la evidencia de aceptar que los postulantes han tenido desiguales oportunidades de aprender los contenidos y las destrezas que se exigen para los procesos de selección y posterior rendimiento.

Si a esto se agrega que el acceso a la universidad se ha masificado, existiendo hoy día un 71,6% de estudiantes que son primera generación en lograr este hito, se entenderá la urgencia por conocer de la forma más integral posible qué condiciones presentan estos estudiantes en su acervo de ingreso. Tal preocupación no sólo deriva en consecuencias administrativas, de rendimiento, económicas y socioculturales, sino que para el estudiante, las familias y finalmente el país se traduce en un problema de carácter estratégico (Hax y Ugarte, 2014).

En lo que respecta al individuo, según Gwen (2000), la familiaridad con los sistemas de instrucción hace que los estudiantes tengan ciertas preferencias con métodos específicos de enseñanza, sobre todo cuando estos han sido estereotipados por la educación preuniversitaria. Un factor que fortalece este concepto es el rendimiento positivo obtenido con un determinado formato o práctica, documentándose que tal vez los estilos de aprendizaje sean factores significativos en el aumento de las sinergias con el proceso de enseñanza (Wang et al., 2013).

Para Kolb (1984), quien desarrolló el concepto teórico de estilos de aprendizaje, estas categorizaciones se crean a partir de cuatro estados (Figura 1).

Figura 1. Estilos de Aprendizaje según Kolb



Fuente: Elaboración propia (2017)

Tener una experiencia concreta (estado 1 EC); seguido de una reflexión de la experiencia (estado 2 RE); la integración de una conceptualización abstracta sobre la experiencia (estado 3 CA); que conduce a una generalización ante situaciones nuevas a través de una experimentación activa (estado 4 EA). En el último estado se desarrolla una actuación y una nueva experiencia. De esta manera, la experiencia de los aprendizajes incrementa los niveles de complejidad de la respuesta con base en la continuidad de la práctica. Debido a la combinación de los puntajes sobre las dimensiones de percepción y procesamiento, el aprendizaje puede ser clasificado en cuatro estilos: acomodador (EC y EA), divergente (EC y RE), convergente (CA y EA), y asimilador (CA y RE). La combinación de preferencias para adquirir y procesar la información define cuatro tipos de aprendices. El asimilador (CA y RE) o que tiende a aprender sistematizando la información en teorías unificadoras o patrones y reflexiona acerca de ellos sin mucho interés en su aplicación práctica. El convergente (CA y EA), que aprende al aplicar el conocimiento a problemas luego de generar modelos hipotéticos. El divergente (EC y RE), que tiene la facilidad para aprender de la experiencia una vez que la ha considerado desde múltiples perspectivas. Y finalmente el acomodador (EC y EA), que aprende mejor haciendo (Figura 1).

Consecuente con lo anterior se entiende que los estilos de aprendizaje interactúan con otros aspectos ya identificados como género (Úbeda y Escríaxiñe, 2002), tipos de personalidades (Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009), aspiraciones (Martínez y Galán, 2000), nivel socio-cultural (Setton, 2005), geografía (Díaz-Véliz et al., 2009), autoestima (Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Aranedo, 2009) y hábitos de estudio (Camarero Suárez, Martín del Buey y Herrero Diez, 2000).

Así, frente a los posibles efectos permanentes de estas múltiples condicionantes, se han desarrollado propuestas educativas que refieren fomentar o desfavorecer aprendizajes, si es que no se consideran las congruencias con los indicadores de ingreso. Los resultados que se han reportado pueden pesquisar parcialmente a través de las tasas de retención y aprobación el rendimiento de las respectivas unidades complementando la información con el promedio ponderado (Bitrán et al., 2003). Empero, dada la variabilidad del acervo de ingreso, se requieren mayores estudios al respecto, considerando la opción de incorporar los niveles de logro de las competencias y su rendimiento.

En este escenario, Silva, Acuña y Moya-Méndez (2007), establecen que el cambio al modelo pedagógico centrado en el estudiante exige nuevas propuestas de enseñanza, dado que este podría modificar sus estilos de aprendizaje a medida que avanza en su ciclo básico en función de los requerimientos del perfil de egreso. Al respecto señala: “Los alumnos sostienen una preferencia en la formación tradicional y será tarea del profesor hacerlos comprender que la sociedad requiere de un nuevo profesional” (p. 27). En el mismo enfoque, Laguzzi, Bernardi, Araujo, Ventura y Vigliano (2013) declaran que conocer las características de los alumnos permitirá el diseño adecuado a sus necesidades educativas.

A renglón seguido, Tardif (2006) y Le Boterf (2010) han señalado que, desde la transición de una educación dirigida por contenidos y por disciplinas, se desprenden desafíos para los estudiantes, que se traducen en una actuación apoyada en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos internos y externos para la solución de problemas. Tales aspiraciones exigen a los profesores un amplio despliegue de estrategias para caracterizar de la forma más integral posible a sus estudiantes al ingreso de la vida universitaria.

En este marco de antecedentes acerca de las condiciones preuniversitarias y su vinculación con los niveles de logro no se han evidenciado diferencias entre las carreras (Guadalupe, Valenzuela y González, 2010). Se ha demostrado que estudiantes con bajo rendimiento académico no presentan un estilo de aprendizaje definido (Barrera, Donolo y Rinaudo, 2010). En asociaciones de género, las mujeres teniendo mejores rendimientos académicos no presentan diferencias con los estilos de aprendizaje de los hombres (Montero, Sepúlveda y Contreras, 2011). Respecto de estudiantes que conviven con la familia nuclear, presentan un mayor grado de reflexividad y, curiosamente, los estudiantes de características rurales son más pragmáticos que los urbanos (Esguerra y Guerrero, 2010). En el contexto de experiencias con sistemas de

aprendizaje basados en problemas, los estudiantes que utilizan esta estrategia presentan mejores rendimientos respecto de los que reciben enseñanza tradicional (Sepúlveda, López, Torres y Luengo, 2011) y Cagliolo, Junco y Peccia (2010) concluyeron que los estilos de aprendizaje influyen de manera distinta dependiendo de las asignaturas que cursan los estudiantes. En síntesis, las últimas investigaciones publicadas referidas al tema condensadas en una revisión empírica y conceptual de diez años al tenor de los resultados, sugieren la ampliación de este tipo de estudios (Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez, 2012).

Es atinente señalar, además, que la información disponible relacionada con la percepción y la adquisición de competencias diagnósticas de los estudiantes respecto del cómo las estrategias de enseñanza contribuyen a obtener los logros en los estudiantes de kinesiología es limitada (Payton, Hueter, McDonald y Hirt, 1980; Wang et al., 2013). Particularmente es interesante concentrar la atención en aquellos niveles de logro más vinculantes con el ejercicio profesional referido a la toma de decisiones, toda vez que la precocidad del interés por materias y habilitaciones propias del kinesiólogo puede develar oportunamente los requerimientos vocacionales. En este sentido, es posible suponer que un estudiante con una tendencia desfavorable, pero con un fuerte apego a la profesión, debe ser asistido con amplia equidad para reforzar su voluntad de aprendizaje en aquellas competencias claves para la autonomía que emergen desde el diagnóstico.

Así los estudiantes de Kinesiología requieren desarrollar acciones que permitan adquirir tempranamente habilidades para las actuaciones autónomas y, en ese sentido, es necesario observar si determinados indicadores de ingreso pueden favorecer estas capacidades (Escobar, 2014).

Finalmente, la literatura en esta línea de investigación con frecuencia presenta resultados que se limitan a los diagnósticos descriptivos de la distribución estadística (Acuña, 2009; Suazo Galdames, Precht Gandarilla, Cantín López, Zavando Matamala y Sandoval Marchant, 2010; Bahamón et al., 2012; Andrade, Lomas, Lomas, Santana y Fernández, 2015), estableciendo recomendaciones generales que impresionan como aspectos invariables de las conductas. Las recomendaciones de los investigadores apuntan a planificar y usar conscientemente actividades, estrategias y evaluaciones teniendo en consideración todos los estilos, para no favorecer inconscientemente a los estudiantes de un estilo en particular.

Con todo, y considerando los antecedentes expuestos, se desconoce en qué medida podría influir el acervo de ingreso, en relación con los niveles de logro involucrados en la competencia diagnóstico. De esta manera con los antecedentes tratados es pertinente preguntarse: ¿Cuáles son las características de los indicadores de ingreso que presentan los estudiantes de la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule, cuyos comportamientos podrían influir en los niveles de logro de la competencia diagnóstico del primer ciclo?

## METODOLOGÍA

El diseño del estudio es una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal. Se utilizaron secuencialmente métodos con base en encuestas, documentos, entrevista estructurada y rúbricas de desempeño previamente conocidas y voluntariamente aceptadas a través de un consentimiento informado.

### Participantes

Una muestra no probabilística intencionada de 57 estudiantes de Licenciatura en Kinesiología de la cohorte 2015, fue invitada a participar del estudio. Cuarenta de ellos aceptaron, de los cuales veintidós fueron mujeres (Media 19,1 desviación estándar de 0,6 años). Diez y siete estudiantes no contestaron la encuesta de estilos de aprendizaje (requisito indispensable y disponible en la intranet de la universidad), por lo que a pesar de disponer de sus rendimientos no fue posible incorporarlos en el estudio.

### Temporalidad

El estudio se realizó en un año de trabajo académico en que se fueron aplicando de manera progresiva los métodos atingentes al desarrollo de la competencia diagnóstico con sus respectivas evaluaciones.

### Instrumentos

El nivel socioeconómico (NSE) se categorizó mediante la aplicación de la encuesta ADIMARK (ver Anexo 2) que presenta una matriz que combina dos variables básicas, a saber, cantidad de bienes en el hogar y niveles de estudio. Según posean los siguientes enseres: *Ducha, TV cable, Refrigerador, Lavadora, Calefón, Microondas, TV color, Computador, Internet y Vehículo*. Y en cuanto a los estudios del núcleo familiar se estratifican jerárquicamente en: *Sin estudios, Básica incompleta, Básica completa, Media incompleta, Media completa, Técnica incompleta, Técnica completa o Universitaria incompleta y Universitaria (4 años o más)*. De este cruce optimizado se obtienen los NSE que se definen categóricamente como ABC1, C2, C3, D y E. Por medio de entrevistas personalizadas se rescataron los promedios de las NEM, los puntajes de la PSU, el lugar en el escalafón que les correspondía respecto de sus hermanos y la pregunta referida a qué generación de la familia accedió a la universidad por primera vez. Las notas del rendimiento obtenido en el módulo correspondiente a la competencia diagnóstico se gestionaron ante la Dirección de Admisión y Rendimiento Académico (DARA) de la Universidad.

Los estilos de aprendizaje se obtuvieron con la aplicación del inventario de estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) durante la primera semana de clases. El test se basa en la

teoría de aprendizaje experiencial e identifica estos estilos según las preferencias de cada individuo por cuatro modos distintos de aprender. En cuanto al procesamiento de la información, la preferencia por escuchar y observar se ubica en un extremo, mientras que la disposición a actuar o tomar decisiones en el otro. Además, se categorizó con el Inventario de Coopersmith (Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Araneda, 2009) la autoestima general (muy baja, baja, normal, alta o muy alta) que corresponde al nivel de aceptación con que el estudiante valora sus conductas autodescriptivas. Las rúbricas de desempeño (Anexo 1) para evaluar los niveles de logro de la competencia diagnóstico —considerando que la implementación de la Innovación curricular opera desde el año 2011— se utilizan desde el año 2012 y poseen una consistencia interna según el estadígrafo *Alfa de Cronbach* equivalente a un valor  $\alpha$ : 0,807. Consta de tres ítems que consideran: a) Comunicación - Formalidad; b) Test - Mediciones; y c) Diagnóstico. Cada ítem tiene a su vez dos criterios: *Presentación y Bioética*; *Protocolo y Entrega de datos-categorización-fundamentación*; *Manejo de diagrama y Estructura de verbalización del diagnóstico*. Cada criterio se categoriza en una escala tipo Likert para valorar los desempeños en: *No realizado*, *Insuficiente*, *Suficiente*, *Supera lo habitual*, *Excelente*. Para cada uno de los desempeños existe una cualificación adicional del logro adjunta a la descripción de cada dimensión. Para obtener la nota final a partir del nivel de logro, existe un paso previo que cualitativamente determina aprobación o reprobación. La fórmula de aprobación se aplica si todos los desempeños cumplen el nivel de suficiencia, en tanto basta con que exista un desempeño bajo esta categoría para que se aplique la fórmula de reprobación.

## **Análisis de datos**

Se utilizaron planillas Excel para los registros de las medidas de tendencia central y de dispersión. Para describir las características de los participantes en relación a las variables de ingreso a la Universidad se utilizaron tablas de frecuencia. A fin de explorar las variables de ingreso y las derivadas de los niveles de logro se utilizó Análisis de Correspondencia Múltiples con programa estadístico IBM SPSS Statistics 20, mientras que para obtener la regresión lineal múltiple fue utilizado el programa estadístico STATA versión 11.0. Para contrastar NSE, estilos de aprendizaje y rendimiento académico se usó el programa estadístico Graph Pad Prism 5.0 Demo para Windows.

## **RESULTADOS**

En la Tabla 1 se presentan las características que portan los estudiantes que postulan a la carrera de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule, expresadas en antecedentes demográficos, socioeconómicos, preuniversitarios y los respectivos estilos de aprendizaje.

Tabla 1. Características de los indicadores de ingreso a la Universidad. Marzo-abril 2015

Estilos	F	M	Edad	JG	NSE	NEM	Región	PSUL	PSUM
Acomodador (20%)	3	5	19,1 ± 0,8	2° (50,0%)	ABC1 (62,5%)	6,1 ± 0,2	VII (62,5%)	555,4 ± 67,7	600,4 ± 52
				1° (37,5%)	C2 (37,5%)		VI (37,5%)		
				3° (12,5%)					
Convergente (25%)	5	5	19,2 ± 0,6	1° (50,0%)	C2 (60,0%)	5,9 ± 0,2	VII (60,0%)	579,4 ± 72,6	588,6 ± 58
				3° (40,0%)	C3 (30,0%)		VIII (20,0%)		
				2° (10,0%)	ABC1 (10,0%)		VI (10,0%)		
							RM (10,0%)		
Divergente (15%)	5	1	19,0 ± 0,0	3° (50,0%)	C3 (50,0%)	6,3 ± 0,2	VII (66,6%)	529,8 ± 55,5	592,7 ± 105
				1° (16,6%)	C2 (33,3%)		VI (33,3%)		
				2° (16,6%)	ABC1 (16,6%)				
				5° (16,6%)					
Asimilador (30%)	8	4	19,7 ± 1,9	1° (41,6%)	C2 (41,6%)	6,2 ± 0,4	VII (75,0%)	536,6 ± 79,0	579,7 ± 56
				2° (33,3%)	ABC1 (33,3%)		VI (16,6%)		
				3° (16,6%)	C3 (25,0%)		RM (8,3)		
				4° (8,3%)					
Mixto (10%)	1	3	19,5 ± 0,6	1° (75,0%)	C3 (50,0%)	6,0 ± 0,1	VI (75,0%)	572,5 ± 59,1	578,5 ± 26
				2° (25,0%)	ABC1 (50,0%)		VI (25,0%)		

**Abreviaturas:** F=femenino; M=masculino; JG=jerarquía generacional respecto de sus hermanos; NSE=nivel socio-económico, según categorización ADIMARK; NEM=promedio de las notas de enseñanza media; Regiones de proveniencia de los estudiantes= VI (OHiggins), VII (Maule), VIII (Bío-Bío) y RM (Santiago); PSUL=promedio del puntaje de la prueba de selección universitaria de lenguaje; PSUM=promedio del puntaje de la prueba de selección universitaria de matemáticas (La ubicación porcentual de la variable en primer lugar corresponde además a la moda).

Fuente: Elaboración propia (2017)

De la información más general que se obtuvo en el estudio y condensada en la Tabla 1, se puede señalar que la muestra de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Kinesiología de la cohorte 2015, se compone de un 55% de mujeres y un 45% de hombres; de  $19,1 \pm 0,6$  años de edad, con un 40% de ellos pertenecientes al nivel socio-económico C2; que en un 70% traen de promedio sobre un 6,0; cuyos puntajes PSUL y PSUM fueron 561,3 y 587,8 respectivamente y que provienen en un 90% de comunas silvo-agropecuarias de la regiones VI (Libertador B. O'Higgins), VII (Maule) y VIII (Bío-Bío); siendo el 75% primera generación en la universidad, el 22% y el 3% segunda y tercera generación con acceso a estudios universitarios respectivamente. Cabe destacar que la escala de autoestima estableció un 60,7% de los estudiantes con niveles altos o muy altos de autovaloración de sí mismos, mientras que los estudiantes que presentan niveles bajos o muy bajos en esta área, corresponden a un 7,8%.

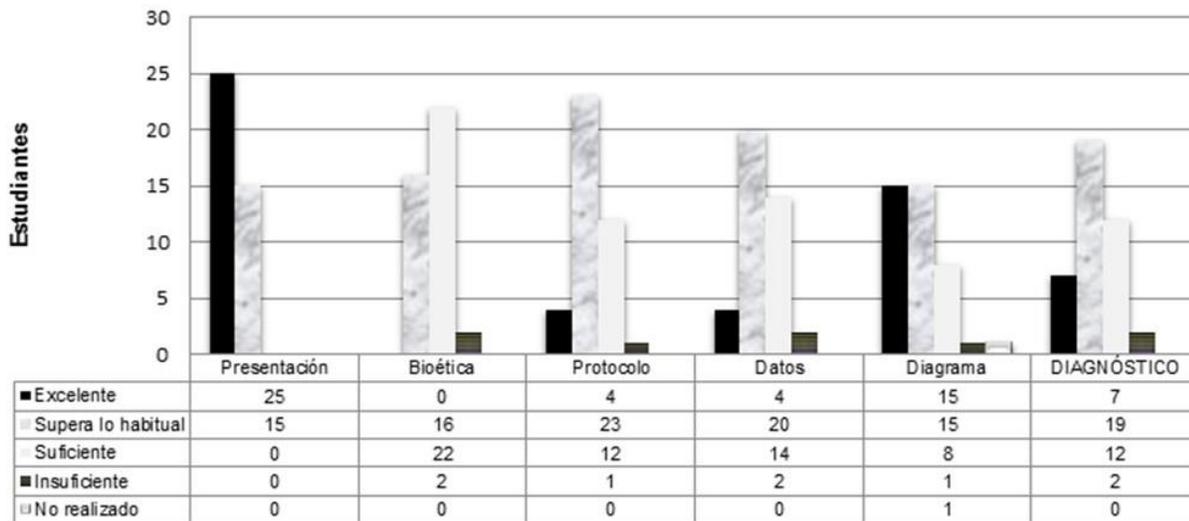
Al categorizar el NSE de la muestra, se observó que están en los tres primeros niveles según encuesta ADIMARK. ABC1= 32% (que constituye el 7,2% del país); C2= 40% (que constituye el 15,4% del país) y C3=28% (que constituye el 22,4% del país). Siendo el nivel C2 el que presentó la mayor cantidad de estudiantes, interesa observar con atención el nivel C3 (11 estudiantes), cuyas características denotan la particularidad de regiones, donde la educación de los jefes de hogar alcanza a 11,6 años, equivalente a enseñanza media completa y su representatividad es de alrededor de 926.180 hogares chilenos.

Por su parte, las NEM de la muestra están ubicadas en el tramo que va desde el 5,9 al 6,3 proporcionando un efecto cuya transformación a puntaje mediante el ranking representa un porcentaje relevante del total de las condiciones formales de ingreso. La baja dispersión de los valores advierte que esta condición garantiza que se trata de buenos estudiantes secundarios donde la mayoría de los casos confirma sus rendimientos en la PSU, reflejando la estrecha relación en la contribución a la predicción del modelo de regresión lineal múltiple.

En relación a los estilos de aprendizaje de la muestra estudiada, se comportan con una diversidad cuya desagregación (Tabla 1), es asimilador (30%); convergente (25%); acomodador (20%); divergente (15%) y mixto (10%),

Por otro lado, en la Figura 2, se presentan los niveles de logro con base en escala Likert (excelente; supera lo habitual; suficiente; insuficiente y no realizado), correspondientes a la competencia diagnóstico, obtenidos por los estudiantes de la cohorte 2015 de acuerdo a la rúbrica utilizada.

Figura 2. Resultados de los Niveles de Logro, obtenidos al finalizar el proceso formativo. Diciembre-2015



Fuente: Elaboración propia (2017)

De la Figura 2 se observa que 9 de los casos involucrados no alcanzan el nivel suficiente o no logrado. Estos se desagregan en los criterios: Bioética, (2), Protocolo, (1); Datos, (2); Diagrama, (2); y Diagnóstico, (2). Estas categorizaciones, además, implican una descripción cualitativa de los criterios, que traducen una familia de situaciones de aprendizaje desarrolladas durante el semestre, que integran capacidades de pensamiento práctico, deliberativo y colegiado (Anexo 1), las cuales fueron parte de momentos formativos que vinculan al estudiante con procedimientos pertinentes a su carrera. En relación a la totalidad de la muestra, los estudiantes descendidos representan un 17,5%, si consideramos el desempeño con base en los niveles de logro.

Tales resultados obtenidos con la rúbrica (Figura 2), permiten exponer un resumen de los casos particulares de los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro, hayan sido insuficientes o no realizados (Tabla 2, primera columna) en más de algún de los criterios establecidos como parte complementaria de la estructura de la competencia diagnóstico.

Tabla 2. Criterios descendidos correspondientes a los niveles de logro de la competencia diagnóstico de los estudiantes de la muestra. Diciembre-2015

Criterios (nl)	Estudiante (iniciales)	NSE	PSU (L)	PSU (M)	NEM	Edad (años)	Estilo Aprendizaje	Nivel de logro alcanzado para Diagnóstico
Bioética	LSY	C3	502	558	6,3	19	Asimilador	Excelente
Bioética	KOO	C2	518	575	6,7	20	Asimilador	Suficiente
Protocolo	LSY	C3	502	558	6,3	19	Asimilador	Excelente
Datos	LSY	C3	502	558	6,3	19	Asimilador	Excelente
Datos	YLC	C2	583	645	6,0	19	Convergente	Suficiente
Diagrama	JPM	C2	624	597	6,1	19	Asimilador	Suficiente
Diagrama	RCJ	C3	755	644	5,3	25	Asimilador	Suficiente
Diagnóstico	AMR	<b>Abc</b> 1	598	672	6,1	18	Acomodador	<b>Insuficiente</b>
Diagnóstico	MVH	<b>Abc</b> 1	513	620	6,0	21	Asimilador	<b>Insuficiente</b>

*nl*=nivel de logro; *L*=lenguaje; *M*=matemáticas.

Fuente: Elaboración propia (2017)

La especificidad de estos casos correspondió a un número total de 7 estudiantes, dado que existe uno (LSY) que se repitió en tres criterios. Sin embargo, para este ejemplo no significó renunciar a la excelencia en el nivel de logro estudiado (diagnóstico). En el extremo contrario destacan 2 estudiantes (AMR-MVH) cuyo acervo de ingreso predictivamente podría representar una proyección de logro al menos normal; no obstante, ambos son los únicos descendidos en el nivel de logro blanco de la competencia. Con el fin de representar las relaciones de dependencia existentes entre los indicadores de ingreso y los niveles de logro expresados en la integralidad de la competencia diagnóstico, la cual es traducida a una nota (escala de 1 a 7), se realizó un modelo de regresión lineal múltiple para cuantificar la contribución que realizan tales indicadores al resultado final.

Del total de variables que se incluyeron en el modelo de regresión, a través del procedimiento Step Wise (programa STATA 11.0 ®) se eliminaron aquellas que no exhibieron capacidad predictiva, quedando dicho modelo constituido por las siguientes variables: PSUM, PSUL, NEM y el desempeño en los criterios Presentación, Bioética, Protocolo, Datos y Diagrama. Por tanto, este conjunto de variables fueron identificadas como los predictores de mayor contribución a la nota final, resultados que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Regresión Lineal Múltiple. Diciembre-2015.

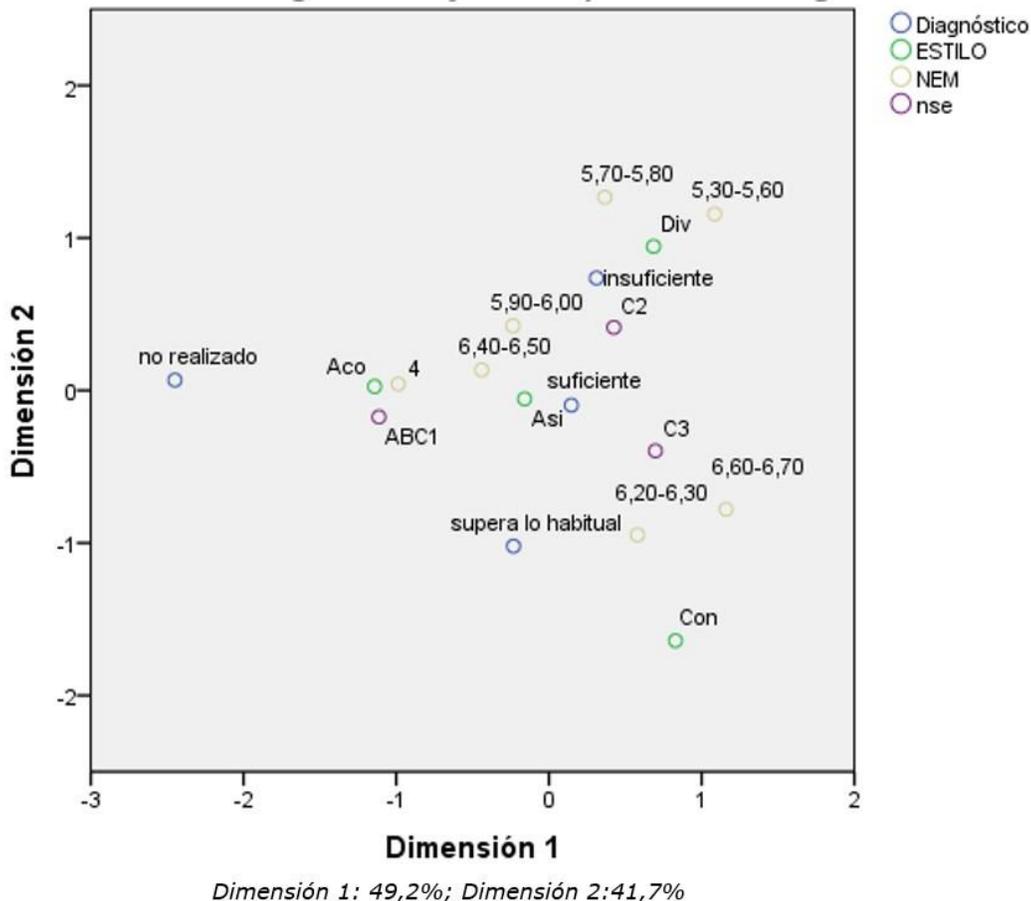
REGRESIÓN		NOTA		R <sup>2</sup> Ajustado: 0.8048	
Variable	Coefficiente	Intervalo de Confianza		Valor p	
PSUM	.0010964	-0.0014927	.0036854	0.394	
PSUL	-.0003488	-.0031921	.0024944	0.804	
NEM	2152188	-.2901185	.7205562	0.392	
Presentación	.1934446	-.0496552	.4365444	0.115	
<b>Bioética</b>	.3924903	.1716658	.6133148	<b>0.001*</b>	
<b>Protocolo</b>	.3537331	.1762099	.5312563	<b>0.000*</b>	
Datos	.1368289	-.0223213	.295979	0.089	
<b>Diagrama</b>	.3570089	.24491	.4691077	<b>0.000*</b>	

Fuente: Elaboración propia (2017)

De las variables que logran en sus respectivos aportes contribuir al coeficiente que explica la nota en un 80%, destacan por su significancia los criterios de *Bioética*, *Protocolo* y *Diagrama* como elementos sustantivos que estratifican la relevancia secuencial de las acciones pertinentes, para resolver eficazmente el rendimiento de la competencia diagnóstico. Además, el ACM exploró la información de los estudiantes, con el objetivo de describir gráficamente las relaciones existentes entre las diversas modalidades de las variables categóricas en estudio, a partir de los datos aportados por las tablas de frecuencias cruzadas.

En el caso del diagnóstico, las categorías involucradas (no realizado; insuficiente; suficiente; supera lo habitual y excelente) se asociaron con estilos de aprendizaje (Acomodador; Convergente; Divergente y Asimilador), NSE (ABC1; C2 y C3) y NEM (Figura 3). Este primer modelo permitió explicar el 90% de la variabilidad con una confiabilidad de la dimensión 1 equivalente a una  $\alpha$ : 0,65.

Figura 3. ACM para la dependencia de la competencia Diagnóstico respecto del estilo de aprendizaje, NSE y NEM

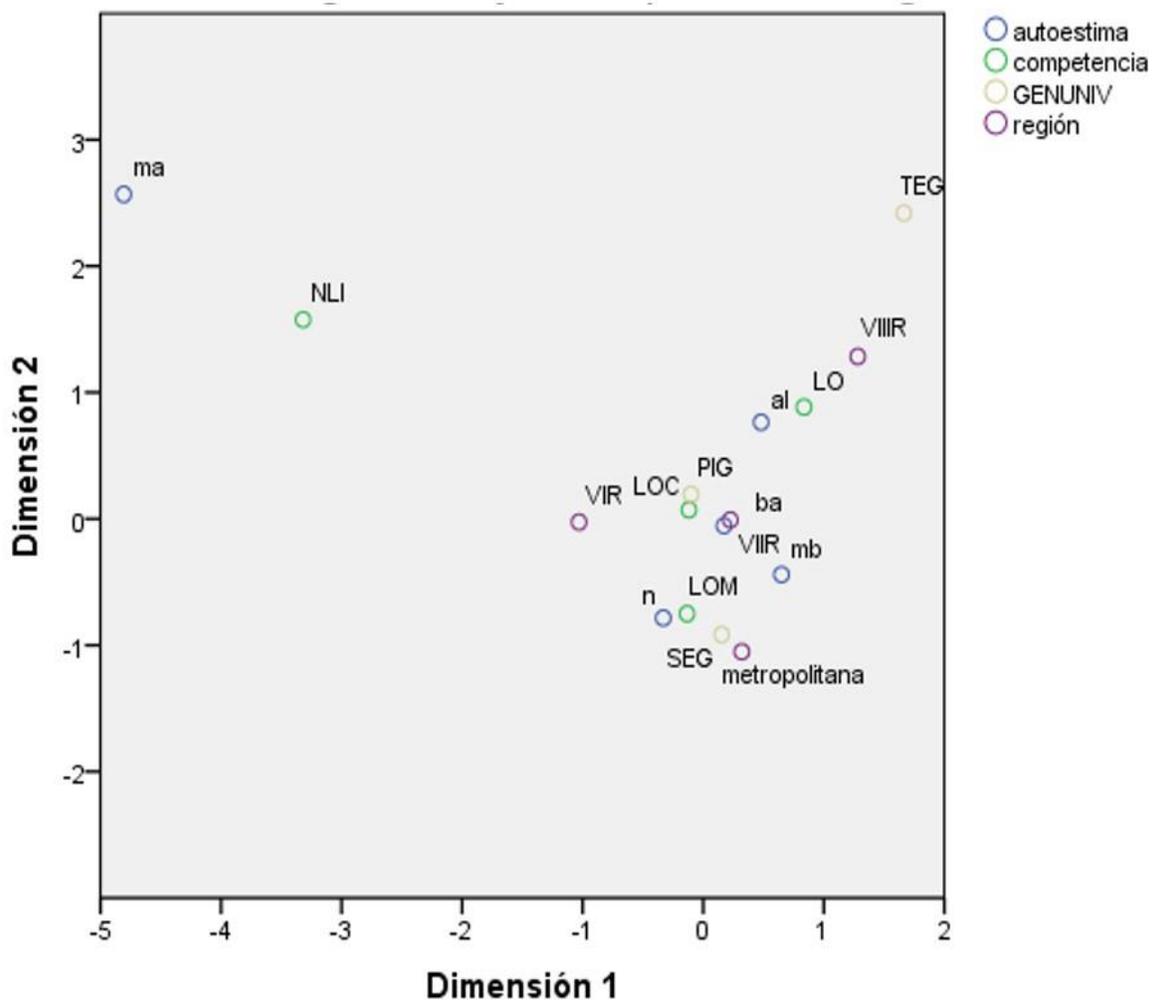


Fuente: Elaboración propia (2017)

En la Figura 3 se aprecia que la habilitación para la competencia diagnóstica (suficiente/supera lo habitual) está más fuertemente vinculada con el estilo de aprendizaje asimilador, el nivel socioeconómico C3 y las NEM sobre seis.

También se asoció la región de procedencia (VI; VII; VIII y metropolitana), la generación con estudios universitarios (PIG; SEG y TEG), la autoestima (muy alta; alta; normal; baja y muy baja) con los niveles de logro de la competencia (NLI= no logrado; LO= logrado; LOM= logrado meritorio; y LOC= logrado competente). Este segundo modelo permitió explicar el 89% de la variabilidad con una confiabilidad de la dimensión 1 equivalente a un  $\alpha$ : 0,64 (Figura 4).

Figura 4. ACM para la dependencia de los niveles de logro de la competencia Diagnóstico respecto de la proveniencia, generación universitaria y autoestima



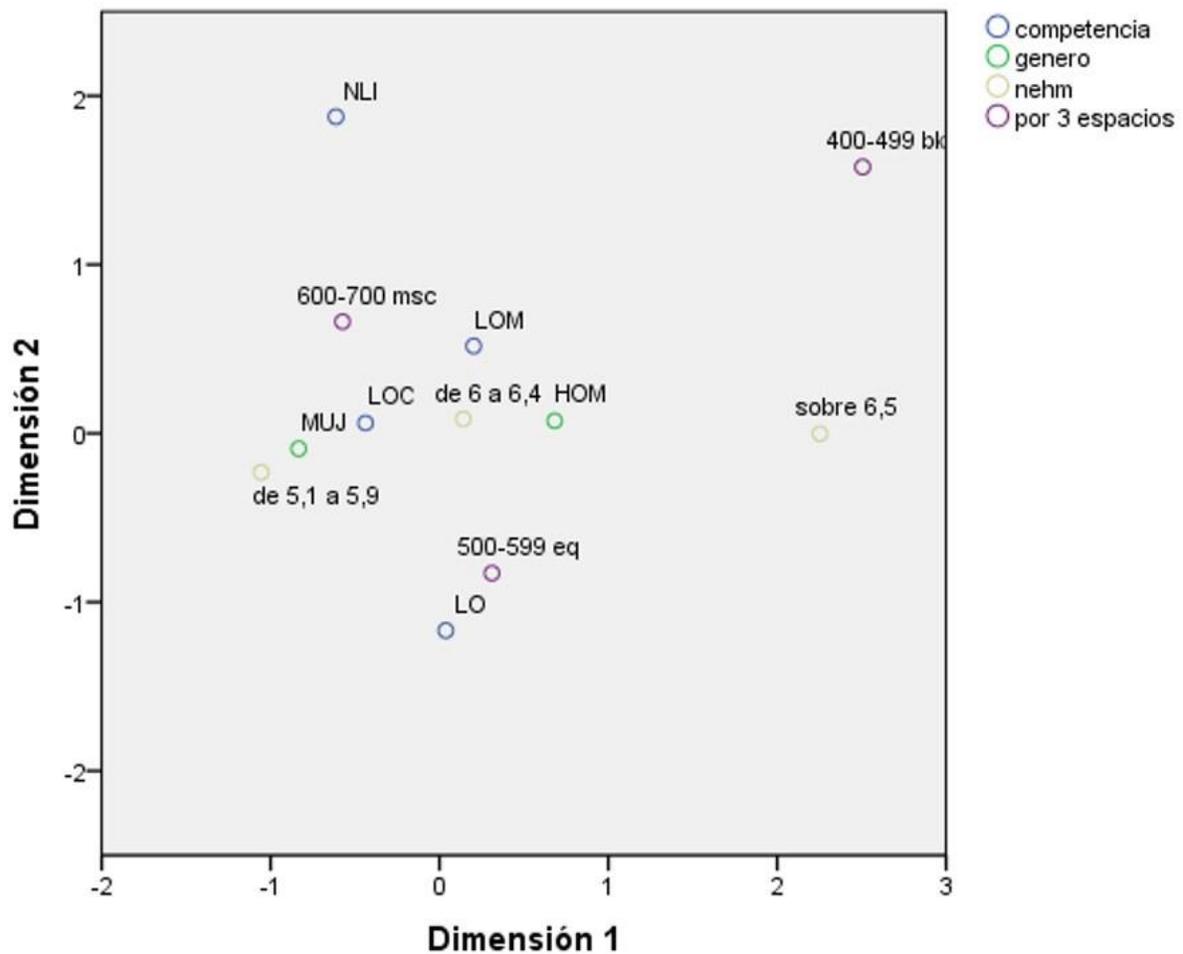
Dimensión 1: 48,1%; Dimensión 2: 41,9%

Fuente: Elaboración propia (2017)

En la Figura 4 se aprecia que los niveles de logro de la competencia diagnóstico (logro meritorio= LOM/logro competente= LOC), está más próximos con la VI y VII región, la primera generación universitaria y con una escasa autoestima.

Finalmente se vinculó la condición de género (hombre=HOM; mujer=MUJ), NEM (5,1-5,9; 6-6,4; y sobre 6,5) y PSU matemáticas (con la sigla bk, se consideraron puntajes entre=400-499; la sigla eq, para puntajes entre 500-599; y la sigla msc para puntajes entre =600-700) con los niveles de logro de la competencia Diagnóstico (NLI; LO; LOM; LOC). Este tercer modelo permitió explicar el 80% de la variabilidad con una confiabilidad de la dimensión 1 equivalente a un  $\alpha$ : 0,60 (Figura 5).

Figura 5. ACM para la dependencia de los niveles de logro de la competencia Diagnóstico respecto de la condición de género, NEM y PSU matemáticas



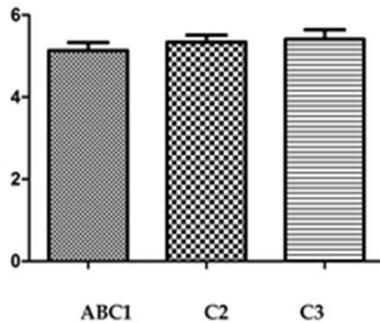
Dimensión 1: 45,7%; Dimensión 2: 34,9%

Fuente: Elaboración propia (2017)

En la Figura 5, se aprecia que los niveles de logro de la competencia diagnóstica (logro meritorio= LOM/logro competente= LOC), están indistintamente vinculados con el rendimiento de ambos géneros.

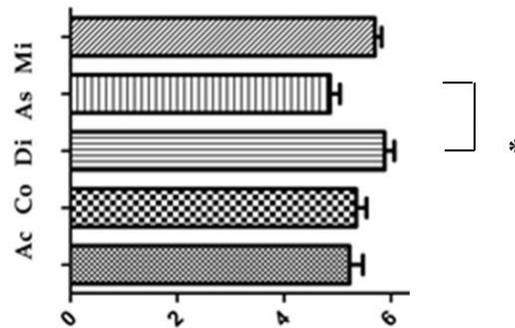
Las comparaciones del NSE y los estilos de aprendizaje (Figura 6 y Figura 7) con los resultados del rendimiento académico (expresado en notas tradicionales en escala de 1 a 7), permiten señalar que ambas variables tienen un comportamiento bastante similar en los estudiantes de la muestra de estudio.

Figura 6. Comparación del NSE (ABC1-C2-C3) y rendimiento académico en notas tradicionales (1-7)



Fuente: Elaboración propia (2017)

Figura 7. Comparación de estilos de aprendizaje (Ac-Co-Di-As-Mixto) y rendimiento en notas tradicionales (1-7)



Fuente: Elaboración propia (2017)

Del gráfico 6 se infiere que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los NSE respecto del rendimiento académico, el cual en todos es sobre nota 4 (aprobación mínima),  $p > 0.05$ . En el caso del gráfico 7 existen diferencias estadísticamente significativas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de Divergentes con Asimiladores (\*  $p < 0.05$ ). Para todos los casos la nota tradicional sobre 4 (aprobación mínima).

## DISCUSIÓN

En relación a la caracterización del acervo de ingreso se puede aseverar que disponer de una amplia variedad de información relevante debiera tener mayor consideración. Tales antecedentes no sólo categorizan los perfiles estudiantiles previos o el estatus socioeconómico, sino que permiten a la academia tener una visión de mayor amplitud estratégica de los estudiantes que ingresan a la universidad (Giroux, 1992). Al respecto, la literatura señala que, en posesión de esta información, sería posible concebir el establecimiento de una ruta de calidad sostenida para la formación, en los diferentes contextos de aprendizaje que requieren las profesiones (Rodríguez, 2014).

Es de tal trascendencia la caracterización del ingreso que, el solo hecho de reconocer un perfil estudiantil, motiva al profesor a interactuar con realidades y resiliencias que portan los estudiantes, cuya gran y única aspiración es enfrentar adecuadamente el rigor del mundo universitario (Bindawas, 2014). En particular, según el presente estudio, el desarrollo de la competencia diagnóstico está significativamente asociado a los procesos bioéticos, al aprendizaje de los protocolos y al manejo de los diagramas de acción profesional como desempeños de logro.

De esta manera, la construcción periódica y oportuna del perfil de ingreso (Tabla 1), no sólo nos ubica contextualmente frente a una realidad contingente que dista de las aulas universitarias del siglo XX, que tenían escasos cupos y una alta selección, sino que en sus rasgos comunes (Souza, Meseiros y Marchi, 2013), hoy día advierte de una muestra heterogénea que con dificultad se puede tratar con los criterios estereotipados del siglo pasado (Dewey, 1995).

La influencia que la condición económica presenta en el rendimiento académico ha mostrado una tendencia maciza (Bourdieu, 1977). Los presentes resultados apoyan esta tesis, puesto que existe ausencia de los NSE D y E (más desposeídos) en la muestra de los estudiantes seleccionados. Sin embargo, hay investigadores que manifiestan la reducción de esta brecha en la medida que los estudiantes de menores ingresos provengan de medios familiares con un capital cultural mediático asociado a estrategias pedagógicas de diversa naturaleza complementarias, y a un *ethos* familiar predispuesto a valorizar e incentivar el éxito escolar (Setton, 2005).

Al respecto, los resultados obtenidos con el análisis de regresión lineal múltiple (Tabla 3), tanto NSE, región de proveniencia, jerarquía generacional, estilos de aprendizaje, autoestima y ubicación generacional de ingreso no presentan una asociación significativa con el rendimiento de la suficiencia diagnóstica de los estudiantes. Es más: el ACM referido a NSE proporciona clara proximidad de C3 con buenos rendimientos en la competencia diagnóstica (Figura 3). No obstante, cálculos secundarios (Figura 6 y 7) del presente estudio no muestran diferencias significativas entre los NSE entre sí y los estilos de aprendizaje respecto de la nota tradicional. Así, la preocupación por el desarrollo de un adecuado proceso de formación incorpora actuaciones directamente vinculadas con la adquisición de competencias.

Restando valor al uso de los medios predictivos clásicos, Koljatic y Silva (2006), aunque reconocen que la tendencia es internacional, confirman que es necesario ser cauteloso al utilizar la capacidad de predicción de las pruebas de admisión como la PSU, dado que este criterio requiere tener una extensión suficiente para incorporar indicadores de retención y graduación. De los resultados de este estudio, se puede observar que un estudiante con méritos NEM y PSU podría garantizar niveles de logro adecuados. Sin embargo, no basta con estos antecedentes para testificar los niveles de logro para la competencia diagnóstica, puesto que ACM en la exploración agrega discriminación de interés para la primera generación, inclusive llamando la atención respecto de la autoestima (Figura 4) y la condición de género (Figura 5),

Con relación a los estilos de aprendizaje (Figura 7) y el rendimiento académico se puede afirmar que no existen diferencias estadísticas significativas. Estos resultados podrían ser explicados porque tales diferencias podrían establecerse en tiempos más prolongados de intervenciones académicas para el desarrollo de sus potencialidades; no obstante, al ser contrastados entre sí no muestran diferencias estadísticas significativas respecto de los niveles de logro expresados en notas tradicionales, todas las cuales son aprobatorias. Esto también podría significar que el uso de intervenciones con metodologías activas pueden desarrollar de mejor forma estas habilidades de los

estudiantes (Tardif, 2006). La excepción se da al comparar los asimiladores con los divergentes, quienes sólo presentan un mejor rendimiento académico ( $p < 0,05$ ).

Bahamón et al. (2012, p. 141) en sus conclusiones de 10 años de revisión de la literatura señala “que los estilos de aprendizaje se perfilan en relación con el pregrado y la facultad en la cual se ubica el estudiante, cuestión que posiblemente se relaciona con los contenidos, metodologías, información y exigencias de cada carrera”. Es más, existe la posibilidad que el estudiante modifique su estilo en la medida que avanza en sus estudios, lo cual podría obedecer a una adaptación a las estrategias empleadas por los profesores (Gallego, 2013). Los resultados de aprendizaje obtenidos por el presente estudio se contraponen con la tendencia predictiva de encasillar en algún “estilo” en particular a los estudiantes, puesto que junto con poner en riesgo a los teóricamente fuera del esquema característico, impide recrear metodologías que amplían las posibilidades de enriquecer las alternativas para alcanzar los niveles de logro (Silva, Acuña y Moya-Méndez, 2007). Por otra parte, la tendencia a tener en consideración todos los estilos sin discriminar las particularidades que requiere el desarrollo de un determinado nivel de logro, impide la plasticidad que la formación necesita entregar, sobre todo en conductas de significado asociadas a su modificación y que están incorporadas al perfil de egreso (Bahamón et al., 2012).

Siendo este un aspecto a considerar por el carácter de la formación centrada en los estudiantes, se requiere asumir al menos dos consideraciones.

- El acervo de ingreso categorizado tradicionalmente con base en indicadores estrictamente socioeconómicos y cognitivos, al parecer no es suficiente para garantizar los niveles de logro en la competencia diagnóstico de estudiantes correspondientes a ciclo básico de la carrera Licenciatura en Kinesiología.
- La monitorización del rendimiento académico pareciera no ser lo más adecuado. Este, expresado exclusivamente a través de notas promedios, no permite observar los aspectos específicos de cada uno de los estudiantes en función de sus actuaciones caracterizadas por los criterios referidos a los niveles de logro de la competencia diagnóstico.

La principal limitación del estudio es que un 29% de los estudiantes de la cohorte no participó en los cuestionarios iniciales de autoestima y estilos de aprendizaje, impidiendo su posterior participación. Tales actividades, siendo voluntarias, afectaron la planificación del proceso de actuación profesional para la adquisición de la competencia diagnóstico, y por consecuencia una mayor consistencia estadística de los resultados.

En síntesis, conocer los indicadores de ingreso a la universidad de los estudiantes de Kinesiología, puede ser referente de consideración muy útil a la hora de planificar el logro de la competencia diagnóstico, no sólo por un aspecto predictivo que es consustancial al interés formativo, sino porque guarda una estrecha correspondencia con la interacción pertinente del fenómeno educativo (Bracho, 1990). En este sentido, este estudio aporta a un problema de investigación existente, acumulando evidencia en esta línea de trabajo, aun cuando los resultados no permiten establecer juicios categóricos,

dado que existe una gran cantidad de variables intervinientes. La proyección de estos antecedentes indica que se debe investigar en la articulación de los procesos de formación por competencias estableciendo la coherencia entre las metodologías activas utilizadas y la evaluación respectiva.

## Agradecimientos

Al programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío y a los profesores Paul Medina y Rodrigo Muñoz de la Línea de Razonamiento Profesional en Kinesiología por la contribución académica a la experiencia.

## REFERENCIAS

- Acuña, O., Silva, G., Maluenda, R. (2009). Comparación de estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras del área de la salud. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 6(1), 20-27.
- ADIMARK. (s. f.). Matriz de clasificación socioeconómica de los hogares de Chile [Instrumento de medición]. Recuperado de <http://www.adimark.cl/es/productos.asp#>
- Andrade, D., Lomas, A., Lomas, R., Santana, D., y Fernández, A. (2015). Estudio de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de Kinesiología de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas, 2014. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 12(2), 107-112.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., y Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.
- Barrera, M., Donolo, D., y Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(6), 1-27.
- Bazán, A., García, I. (2000). Relación estructural de indicadores de ingreso y permanencia, y el dominio de habilidades metodológico-conceptuales en cuatro grupos de estudiantes de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 105-122.
- Bindawas, S. (2014). Physical Therapy Entry-level education and post-professional training in Saudi Arabia: A comparison of perceptions of physical therapist from five regions. *Journal of Physical Therapy Science*, 26(9), 1377-1382.
- Bitrán, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., y Mena, B. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 131(9), 1067-1078.
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 20(2), 13-46.

- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 17-44.
- Cagliolo, L., Junco, C., y Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socioeconómico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1-15.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F., y Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Dávila, N., García-Artiles, M., Pérez-Sánchez, J., y Gómez-Denis, E. (2015). Un modelo de regresión logística asimétrico que puede explicar la probabilidad de éxito en el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 27-45.
- De la Torre, M. (2006). Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 15-29.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., Lafuente-Sánchez, J. V., Gargiulo, P. A., Bianchi, R., Terán, C.,... Escanero-Marcen, J. F. (2009). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas y españolas: relación con los contextos geográficos y curriculares. *Revista Educación Médica*, 12(3), 2009, 183-194. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n3/original4.pdf>
- Escobar, M., Medina, P., Muñoz, R. (2014). *Razonamiento profesional en kinesiología: función- disfunción en el inicio del ciclo vital*. Curicó, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Esguerra, P., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Diversitas Perspectiva Psicológica*, 6(1), 97-109.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., y Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899009.pdf>
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago?. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(11), 1-15.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Guadalupe, A., Valenzuela, M., y González, B. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Sonora, México: estudio de caso. *Revista de estilos aprendizaje*, 6(6), 1-19.
- Gwen, V. (2000). Physical therapy student learning styles and their preference for teaching methods and instructional activities. *Seton Hall University Dissertations and Theses*. Recuperado de <https://scholarship.shu.edu/dissertations/1342/>
- Hax, A., y Ugarte, J. (2014). *Hacia la gran universidad chilena: un modelo de transformación estratégica*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koljatic, M., y Silva, M. (2006). Validación de la PSU: Comentarios al estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del consejo de rectores. *Estudios Públicos*, 104. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/validacion-de-la-psu-comentarios-al-estudio-acerca-de-la-validez/cep/2016-03-04/094107.html>
- Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A. M., Ventura, A. C., Vigliano, F. A. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Veterinaria*, 24(2), 151-156.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. París, Francia: Editions d'Organisation.
- Martínez, J., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Meneses, F., y Toro, J. (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking?. *Revista ISEES*, 10, 43-58.
- Montero, E., Sepúlveda, M., y Contreras, E. (2011). Estudio transversal de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 1er año de la carrera de medicina veterinaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 151-159.
- Nava Bustos, G., Lara García, B., Ortega Medellín, P. (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de la carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 29-38.
- Payton, O., Hueter, A., McDonald, M., y Hirt, S. (1980). Instructional Style Preferences: Physical Therapy Faculty Members in the United States. *Physical Therapy*, 60(10), 1277-1281.
- Rodríguez, S. (2014). Legitimación cognitiva de políticas de calidad universitaria a través del proceso de aprendizaje y rendimiento académico. *Paradigma, revista de investigación educativa*, 2(35), 75-98.
- Sánchez, I. (2012). Evaluación de una Renovación Metodológica para un Aprendizaje Significativo de la Física. *Formación Universitaria*, 5(5), 51-65.
- Sánchez, I., Pulgar, J., Ramírez, M. (2015). Estrategias cognitivas de aprendizaje significativo en estudiantes de tres titulaciones de ingeniería civil de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Paradigma*, 36(2), 122-145.
- Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., y Luengo, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 135-150.
- Setton, M. J. (2005). Um novo capital cultural: Pré-disposicoes e disposicoes a cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, 26(90), 77-105.

- Silva, G., Acuña, O., y Moya-Méndez, F. (2007). Estilos de aprendizaje y percepción del método activo por alumnos de medicina Universidad de Antofagasta. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 24-28.
- Souza, J., Meseiros, C., y Marchi, J. (2013). School and media in a critical perspective: the contribution of Pierre Bourdieu. *Atas de Pesquisa em educacao*, 8(1), 8-29.
- Suazo Galdames, I., Precht Gandarilla, A., Cantín López, M., Zavando Matamala, D., y Sandoval Marchant, C. (2010). ¿Existe Modelamiento Profesional de los Estilos de Aprendizaje?. *International Journal of Morphology*, 28(1), 13-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022010000100002>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montreal, Canadá: Chenelière Éducation.
- Úbeda, M., y Escribaniño, M. (2002). Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de arquitectura. *Revista Didáctica*, 14, 251-271.
- Wang, P., Lee, W., Hu, M., y Wu, Y. (2013). Learning styles of undergraduate and graduate physical therapy students in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1254-1258.

### **Contribución de autoría**

La concepción del trabajo científico fue realizada por Máximo Escobar e Iván Sánchez. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Máximo Escobar. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Máximo Escobar e Iván Sánchez. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

## ANEXO 1. RÚBRICA DE DESEMPEÑO

ÍTEM	CRITERIOS	DESEMPEÑOS				
		0	1	2	3	4
		No realizado	Insuficiente	Suficiente	Supera lo Habitual	Excelente
Comunicación y Formalidad	Presentación	No se presenta y/o llega impuntual a la evaluación.	La presentación es incompleta.	Se presenta como estudiante de Kinesología UCM, primer año.	Además, llega a la evaluación con todos los materiales necesarios para la medición.	Además, incorpora elementos complementarios como escalas, cuestionarios y/o fuentes de información.
	Bioética	La presentación no considera elementos de bioética y/o profesionalismo.	La presentación considera elementos de bioética y/o profesionalismo incompletos.	La presentación considera principios de no-maleficencia y autonomía.	Además, incorpora los principios de beneficencia y/o justicia.	Además, asocia la medición con los valores fundamentales del profesionalismo en Kinesología.
	Protocolo	No realiza protocolo básico de medición.	Presenta errores o el protocolo es incompleto.	Desarrolla protocolo completo sin errores.	Además, declara aspectos relevantes para la estabilización del dato (ej: repeticiones, nivel basal del sujetos y/o tiempos de reposo entre mediciones).	Además, entrega fuente de información del protocolo (ej: según protocolo...)
Test y Mediciones II: Prueba de Rendimiento Físico	Entrega de dato, categorización y fundamentación.	No entrega dato y/o categorización y/o fundamentación.	El dato, categorización o fundamentación es incompleto o errado.	Categorización y fundamentación pertinente al dato entregado.	Además, fundamenta decisión en porcentajes de déficit.	Además, incorpora reflexión en relación a <i>Función Física</i> .
	Manejo diagrama	No se entrega ubicación de puntos.	Ubicación de puntos es incompleta o inconsistente con los datos disponibles.	La ubicación de puntos es completa y consistente con datos disponibles.	Además, en al menos un eje, la ubicación del punto es pertinente con la categorización declarada.	Además, en todos los ejes la ubicación de los puntos es pertinente con la categorización declarada.
Diagnóstico	Estructura de Verbalización	La estructura de la verbalización no da cuenta del modelo profesional.	Estructuración incompleta y/o no se establece la relación entre los dominios de función, movimiento y salud.	Se declara sintéticamente la caracterización que ofrece el movimiento hacia la función física asociando esto con las dimensiones sistémicas de salud.	Además, la declaración es jerarquizada.	Además, la declaración es categorizada.



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA DE KINESIOLOGIA  
ACREDITADA 2009-2015



### Pauta Evaluación Sumativa Exploración de la Función Acción Profesional Autónoma

Habilitación: Aplica el modelo de acción profesional autónoma demostrando una exploración de la función del movimiento basada en perfiles para el desarrollo de hipótesis diagnóstica, considerando bioética, profesionalismo y comunicando resultados en un contexto de función, salud y movimiento normal.

## ANEXO 2. ENCUESTA



# NUEVOS EXCLUIDOS EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: PROBLEMAS Y DESAFÍOS

## *New Excluded in the Chilean Educational System: Problems and Challenges*

JUAN CORNEJO ESPEJO\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-6436-0908>

\*Universidad Católica del Maule. Chile.

Correspondencia: [juancornejoespejo@gmail.com](mailto:juancornejoespejo@gmail.com)

Recibido: 27-02- 2017

Revisado: 04-04-2017

Aceptado: 20-11-2017

**Resumen:** El artículo es una reflexión crítica acerca de los alcances y desafíos de la inclusión educativa, ya que esta se ha centrado casi exclusivamente en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los otros grupos excluidos en la escuela tradicionalmente han sido omitidos, invisibilizados o silenciados, motivo por el cual su irrupción en escena supone nuevos retos. El artículo está dividido en tres partes: la primera problematiza los significados e implicancias de la inclusión educativa. La segunda cuestiona los proyectos integradores que promueven la asimilación, normalización e invisibilización de las diferencias. En la tercera parte se esbozan algunas ideas que apuestan por la deconstrucción de los paradigmas que sustentan la exclusión en tanto exigencia para una auténtica inclusión educativa.

**Palabras clave:** inclusión educativa; exclusión; sistema educacional; desafíos.

**Abstract:** *The article is a critical reflection on the scope and challenges of educational inclusion, since the subject has been focused almost exclusively on the attention of students with special educational needs. The other excluded groups in the school traditionally have been omitted, invisibilized or silenced, reason why its irruption in scene supposes new challenges. The article is divided into three parts: The first problematizes the meanings and implications of educational inclusion. The second questions integration projects that promote the assimilation, normalization and invisibility of differences. The third part sketches some ideas that bet on the deconstruction of the paradigms that support the exclusion as a requirement for an authentic educational inclusion.*

**Keywords:** *educational inclusion; exclusion; educational system; challenges.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencia Política por el Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro (IUPERJ). Doctor en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Magíster en Educación por USACH. Magíster en Historia por USACH. Magíster en Ciencia Política por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias Sociales por el Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales. Becario Posdoctoral por The Manchester University —Center of Sexuality and Culture— CONICYT 74150025. Académico del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Líneas de Investigación: disidencias sexuales; género y educación; inclusión educativa.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Tradicionalmente, la formación de profesores en Chile ha tendido a “invisibilizar” las diferencias de los estudiantes con los que deberán trabajar los futuros pedagogos. Y aun cuando ello no es exclusivo del sistema escolar chileno, tal condición se ha hecho más notoria en razón de lo persistente de las políticas “asimilacionistas” que han intentado subsanar esa invisibilización, por medio de la integración de los grupos minoritarios o disidentes a la cultura y valores hegemónicos. En esta línea el filósofo Martín Hopenhayn (2002) sostiene que los conflictos del multiculturalismo se vinculan históricamente a la “dialéctica de la negación del otro”.

Podría argumentarse que la negación del otro es negación del multiculturalismo, es decir, el reconocimiento unilateral de una cultura como válida frente a otras que se les niega legitimidad. Pero también es una forma opresiva de asumir el multiculturalismo: se reconoce la presencia de otras identidades, pero solo para degradarlas ontológicamente..... Otra forma de negación del otro fue la aculturación de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos, vale decir, la negación de su propio universo simbólico con el fin de disciplinarlos en el trabajo productivo, la ideología del Estado-Nación, el espíritu racionalista y el uso de una lengua europea.... La negación del otro adquirió luego el rostro más visible de la exclusión social y aún lo perpetúa.... En efecto, un rasgo cotidiano de exclusión ha sido la recurrente invisibilización de la diferencia.

Con todo, no se puede desconocer que ya desde fines de los noventa ha habido una preocupación creciente de parte de las autoridades por sensibilizar a los futuros profesores de las distintas disciplinas acerca de la necesidad de “integrar” a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a los proyectos de formación de los estudiantes considerados “normales”<sup>2</sup>. Sin embargo, ese esfuerzo, pese a las fuertes inversiones, se ha visto limitado no sólo por la falta de preparación de los profesores para lidiar con este tipo de estudiantes, sino también por la ausencia

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación financiado por el Plan de Mejoramiento UCM 1310 de formación inicial de profesores.

<sup>2</sup> Desde el punto de vista legal es posible visualizar un conjunto de normativas, leyes y decretos que buscan asegurar una educación de calidad para los estudiantes que presentan NEE, ya sean de carácter permanente o transitorio. Entre las más recientes destacan: Decreto N° 1/98 y N1300/2002, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Ley 19.284/1994, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad. Decreto N° 201/2008, que ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Ley 20.201/2007, y su reglamento, Decreto N° 170/2009, Orientaciones técnico-pedagógica para la evaluación integral. Art. 34 del DFL N° 2/2009, que mandata al MINEDUC para establecer criterios y orientaciones de adecuación curricular. Ley 20.422/2010, de igualdad de oportunidades e inclusión social para las Personas con discapacidad. Art. 3, señala entre sus principios el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Decreto N° 83/2015 que incluye orientaciones para implementar adecuaciones curriculares para personas con necesidades educativas. Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Pese a los avances, en muchos aspectos pioneros en Latinoamérica, se verifica que la inclusión educativa en Chile ha estado focalizada fundamentalmente en la atención de estudiantes descendidos con NEE.

de proyectos educativos efectivamente inclusivos. En el mejor de los casos han sido proyectos de integración<sup>3</sup> que buscan poner en contacto a estudiantes con NEE con el resto de la comunidad educativa, a través de la puesta en común de ciertos espacios al interior de la escuela o bien por el apoyo de ciertos profesionales que refuerzan la labor pedagógica. Y si bien en 2015 se promulgó la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015), sus alcances son muy limitados, pues solo hace referencia a la obligación que tienen los establecimientos educacionales que reciben aportes financieros del Estado de admitir a todos los estudiantes, eliminando tanto las pruebas de selección académica como cualquier otro impedimento que justifique cualquier forma de exclusión.

Con todo, nada se dice respecto de las distintas formas de exclusión o discriminación presentes en los sistemas escolares formales, ni tampoco de la obligatoriedad que debiese pesar también sobre los establecimientos que no reciben aportes económicos del Estado, en el sentido de respetar el derecho a la educación que tienen aquellos estudiantes menos aventajados académicamente, con capacidades diferentes, pertenecientes a algún grupo minoritario o considerados disidentes de un cierto orden. Respecto de las otras diferencias presentes en la escuela motivadas por la pertenencia a grupos étnicos minoritarios, pueblos originarios, por la condición de migrante, portador de alguna deficiencia física (capacidades diferentes), por una orientación sexual o identidades genéricas disidentes del ideal heteronormativo, entre otras, no sólo son descuidadas, sino que las políticas hasta ahora implementadas que buscan garantizar un acceso equitativo e igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes son aún insuficientes. Este diagnóstico no solo está presente en reflexiones de especialistas (Blanco, 2011) sino en las propias discusiones de los distintos equipos de trabajo sobre la materia del Ministerio de Educación de Chile (2016).

---

<sup>3</sup> Desde fines de los ochenta, por exhortaciones de organismo internacionales, se comienza a promover la "integración" de los denominados niños "discapacitados" en la educación común superando la opción de una educación segregada. Este movimiento integracionista se funda en la idea de la "normalización" como principio rector en el ámbito de los servicios asistenciales a personas discapacitadas (Van Steenlandt, 1991). No obstante lo anterior, quedaron al margen las minorías étnicas y los minusválidos. Y fueron, precisamente, los grupos de presión encabezados por las Asociaciones de Padres de niños minusválidos en Estados Unidos quienes actuaron de forma decisiva sobre los derechos civiles de los discapacitados. Estos grupos de presión se replantearon el derecho de sus hijos a la escolarización plena, de manera que pudieran compartir experiencias con otros niños, oponiéndose a la estigmatización que representa el etiquetaje de categorías para emplazarlos en un sistema educativo paralelo y segregado que no les permitiera compartir el medio en que se desenvuelve la mayoría (Lavilla, 2013). Pese a los avances que supuso la idea de integración, ella no consideró a otros grupos excluidos y/o discriminados en el espacio escolar (indígenas, minorías étnicas, migrantes, disidentes sexuales, entre otros), ni tampoco implicó una noción amplia de inclusión que entendiese a la propia comunidad escolar como una comunidad de diferencias donde todos se reconocen en sus diferencias. Con todo, se ha reconocer que la integración, más allá de sus limitaciones, fue y continúa siendo una apuesta por el quiebre de los modelos asimilacionistas, normalizadores u homogeneizantes, cuyo impacto se deja sentir no sólo en plano de los derechos a un acceso universal a la educación sino también en los propios aprendizajes que se ven restringidos en sus posibilidades de alcanzar los niveles óptimos de acuerdo a las capacidades de cada estudiante. Dicho en otros términos, en un primer momento hubo una demanda por una escuela que "integrara" a los niños "distintos" y, posteriormente, que la escuela fuera "diferente" para que pudiera "incluirlos a todos" (Blanco, 1992; Devalle de Rendo y Vega, 2009; Casanova, 2011).

Probablemente, los avances más significativos en esta línea, en un intento por prevenir la violencia y exclusiones que esta genera, se han canalizado a través de la denominada ley antibullying o Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011). Esta ley se complementó con la Ley 20.609, denominada ley Zamudio o antidiscriminación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012), cuyo propósito es sancionar cualquier discriminación arbitraria fundada en la raza, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología, opinión política, religiosa, creencia, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

Es más, ni aún dentro del ámbito de las NEE los esfuerzos inclusivos han cubierto a todos los estudiantes. No es un secreto que, si bien hay un interés creciente por los estudiantes descendidos o con menor rendimiento, esa preocupación se desvanece tratándose de los estudiantes talentosos. Estudiantes que, además de no contar con programas educativos que potencien sus capacidades, normalmente son objeto de hostigamiento de parte de sus compañeros o descuido de parte de sus profesores<sup>4</sup>.

En ese escenario, la inclusión educativa se torna aún más compleja, no solo por la invisibilización, falta de atención y exclusión social de esos grupos, sino agravada debido a la segmentación social que caracteriza a la sociedad chilena y que se reproduce en la escuela (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011; García Huidobro, 2007). Estos antecedentes dejan de manifiesto que la formación de profesores es aún deficitaria en la mayor parte de las universidades del país, en lo que respecta al reconocimiento de los grupos o personas discriminadas, u objeto de exclusión en la escuela, atención a la diversidad e inclusión de las diferencias; pues todavía no hay plena conciencia de que la escuela es fundamentalmente “una comunidad de diferencias” (Rhoads, 1994). Deficiencias que además se expresan en la falta de competencias, habilidades y estrategias pedagógicas para el trabajo con grupos excluidos desde una perspectiva de una pedagogía de la diversidad y la inclusión (Aránzazu y Aguado, 2002; Aguado, 2009).

En las siguientes páginas se intenta reflexionar acerca de los problemas y desafíos que supone para las instituciones responsables de formación de profesores el tema de la inclusión educativa, especialmente en un momento en que el abanico de

---

<sup>4</sup> La excepción la constituye el PENTA - UC de la Universidad Católica de Chile. A esa iniciativa se han sumado otros programas de similares características en universidades regionales (DELTA UCN – Universidad Católica del Norte; BETA PUCV - Universidad Católica de Valparaíso; Semilla - Universidad Católica del Maule; Talento UdeC- Universidad de Concepción; PROENTA UFRO-Universidad de la Frontera; ALTA UACH-Universidad Austral de Chile). No obstante, su alcance es aún limitado considerando el número de estudiantes que asisten a estos programas y a que no alcanzan a cubrir todo el país.

excluidos de los sistemas escolares formales pareciera haberse ampliado o redescubierto su existencia, en razón de que las diferencias en la escuela históricamente han sido negadas, omitidas, invisibilizadas o silenciadas, promoviéndose más bien la homogeneización, normalización o sanción de las disidencias (Núñez, 2011). No se pueden obviar tampoco las discordancias e incongruencias en la puesta en práctica de las normativas y políticas del Ministerio de Educación (MINEDUC); si bien se reconocen avances en materia de inclusión en el plano normativo, la implementación de esas políticas es aún deficitaria.

En lo que respecta a la estructura del artículo, la primera parte problematiza los significados e implicancias de la inclusión educativa, especialmente en la formación de profesores, pero también en lo referente a sus tendencias investigativas y puestas en práctica que limitan o distorsionan muchas veces su finalidad última, que no es otra que una escuela sin exclusiones. En la segunda parte se cuestionan los proyectos integradores en educación presentes en políticas parcializadas, que piensan en unos pero omiten a los otros; es decir, políticas colonizadoras, asimilacionistas (Cornejo, 2012a), invisibilizadoras de las diferencias, normalizadoras o que no cuestionan los sustratos ideológicos que preservan un cierto orden fundado en el colonialismo (Maldonado, 2007), la xenofobia, la jerarquía de las sexualidades, el machismo, heterosexismo y la homofobia (Borrillo, 2001, 2009), entre otros. En la tercera parte y final se esbozan algunas ideas que apuestan por la deconstrucción de los componentes ideológicos que sustentan la exclusión, pues una auténtica inclusión educativa no es aquella que se conforma con la integración al espacio escolar de los históricamente marginados o intenta resolver los problemas derivados de esa convivencia, sino aquella educación que ambiciona un nuevo orden basado en la equidad, pero no apenas en el plano jurídico, de lo políticamente correcto o restringido a las desigualdades socioeconómicas (Sawaia, 2002), sino que tiene en consideración las subjetividades, deseos y voces de los sujetos objeto de la inclusión, al tiempo que promueve un orden donde la diferencia es un valor.

## **PRIMERA PARTE**

### **Contexto de la discusión**

Desde la Declaración Mundial de la Educación para todos (1990) la inclusión educativa, especialmente de grupos vulnerables a la discriminación y exclusión social se ha convertido en una condición y requisito ineludible de todo sistema educacional, tanto desde el punto de vista de las exigencias que supone la inclusión de nuevos estudiantes, como de la formación de profesores capaces de dar respuesta a los nuevos requerimientos de un mundo complejo y diverso.

Es decir, la inclusión se ha convertido no solo en una pieza clave de los planes de acción propuestos por todos los documentos posteriores de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sino en una premisa ética. La *Declaración de Salamanca* (1994), *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro* (2008), las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009) y la *Declaración de Incheon-Educación 2030* (2015) reiteradamente han insistido sobre la urgencia del tema a través de la incorporación de nuevas temáticas.

En el escenario mundial actual, caracterizado por las constantes transformaciones derivadas del proceso globalizador e internacionalización de las economías, cada vez es más necesario que las universidades replanteen sus objetivos y funciones (Didriksson, 2000; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011). Esta nueva configuración supone redefinir los perfiles de ingreso y egreso, la gestión curricular, los modelos de carreras, su organización, la preparación de los académicos y la manera de relacionarse con las otras instituciones, entre otras exigencias. Es decir, las políticas educativas en el ámbito universitario han de orientarse a formar profesionales para los nuevos tiempos, lo que implica pensar, trabajar y tomar decisiones en colaboración con otros profesionales (Orozco, 2000). No menos importante es la incorporación de los saberes humanos, sociales, éticos y filosóficos a fin de formar personas en vista de su progreso individual y social. En lo que a inclusión educativa se refiere, es urgente pasar de una noción restringida de integración, a una más amplia que considere no solo a los niños y jóvenes con NEE, sino que incluya a otros grupos tradicionalmente marginados, invisibilizados o excluidos de los sistemas escolares formales.

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p. 3).

La riqueza de significado de la educación inclusiva requiere, además, la incorporación de distintos saberes y enfoques de análisis, a fin de articular la multiplicidad de variables: personales, sociales, políticas y escolares (Pedró, 2012). Es decir, es necesario adoptar un enfoque holístico, una perspectiva ecológico-sistémica o “ecología de la equidad” de acuerdo a la denominación de Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2012), que mediatice las tensiones que se ejercen sobre la escuela, tanto desde el exterior como del interior (Echieta, 2013), con el propósito de optimizar las competencias que han de desarrollar los profesionales de la educación para hacer frente a la diversidad del estudiantado. No menos importante es la valoración y reconocimiento de todos los estudiantes, de modo que todos se sientan incluidos y considerados individual y colectivamente.

Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada

individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades (Puig, 2012, p. 102).

El reconocimiento de los otros como iguales o “igualdad de reconocimiento” se ha constituido hoy en una condición básica al punto que:

El reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia.... Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor (Honneth, 2010, pp. 14-15).

En este sentido las universidades son espacios privilegiados para el desarrollo de capacidades que permitan aprendizajes significativos desde el punto de vista deontológico, de la formación ciudadana y formación humana de los futuros profesores en tanto sujetos miembros de una sociedad democrática e inclusiva.

### **Tensiones en materia de inclusión educativa**

No se puede obviar el carácter polisémico con que se ha revestido la noción de inclusión educativa. Pese a sus múltiples significados, la mayor parte de los estudiosos en el tema coinciden en que ella se refiere a la

transformación de las culturas de las escuelas para aumentar el acceso o presencia de todos los estudiantes (no solo de los grupos marginados o vulnerables), incrementar la aceptación de todo el alumnado, maximizar su participación en múltiples ámbitos de actividad, y aumentar su rendimiento (Artiles, Kozleski, Dorn, y Christensen, 2006, p. 67).

No obstante, esa conceptualización que amplía a los posibles beneficiarios de las políticas o acciones inclusivas, no restringiéndolo a los estudiantes vulnerables o pertenecientes a grupos minoritarios, no ha resultado una discusión fácil o libre de tensiones (Artiles y Kozleski, 2014).

En la práctica se verifican algunas tendencias que de alguna forma distorsionan el intento de ampliar su comprensión. La primera de ellas, quizás la más recurrente, es que los estudios referidos al tema se han tendido a concentrar en los estudiantes con NEE descendidos o con problemas de aprendizaje. Los estudiantes talentosos que son una forma inversa de NEE, como ya se señaló, normalmente han sido descuidados.

Otra corriente no menos importante se ha focalizado en el aula o la escuela, descuidando las intersecciones de las otras identidades de los estudiantes (clase social, lengua, género, pertenencia étnica, etc.). Una tercera tendencia ha entendido la inclusión como el lugar donde los estudiantes con NEE reciben una educación

particular en el mismo entorno del aula ordinaria, especialmente a través del apoyo que prestan otros profesionales.

Una cuarta tendencia focalizada en el establecimiento educacional, pese a haber hecho propuestas o adoptado medidas en vista de optimizar los procesos inclusivos, ha tendido a no documentar sus resultados o los alcances de las medidas propuestas, desconociéndose su efectividad (Artiles y Kozleski, 2014).

Un elemento no menos significativo que explica algunas de las dificultades de enraizamiento de la inclusión educativa en el ámbito escolar en los países del tercer mundo, es el hecho de que el modelo se originó en los países del primer mundo, esparciéndose luego al resto a través de lo que se denominó una “agenda global”. Esta situación, de alguna forma, ha dificultado tanto su comprensión como la necesidad de su implementación, en tanto exigencia de una escuela que busca atender sin restricciones a todos los que acceden a ella.

En 1990, la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990), con el propósito de buscar la universalización de la educación, reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión. A partir de esta declaración se ha manejado el concepto de Educación para Todos (EFA Education for All) tanto desde UNESCO como de otras agencias de cooperación internacional, a fin de promover un mundo en el que todos los niños y niñas tengan acceso y se les garantice que recibirán una educación de calidad.

Otro hito importante fue la Declaración de Salamanca, basada en el principio de que todos los estudiantes que tuviesen algún requerimiento educativo especial debían ser asistidos y atendidos por los respectivos sistemas educacionales nacionales.

Actualmente existe consenso en que la inclusión educativa está comprometida con una agenda de justicia y equidad, enmarcada en el contexto de los derechos individuales. Con todo, en la práctica se constata que, tanto la producción intelectual en torno al tema como la formación de profesores, distan de los objetivos originales.

En este sentido, no se puede desconocer el desafío que supone compatibilizar programas de formación de profesores para la diversidad con programas generalistas (Arroyo, 2008). Lo cierto es que no habría problema en ello si esa generalización garantizase el acceso y la permanencia exitosa de todos en el sistema escolar, por medio de prácticas curriculares diversificadas y ajustadas a los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje (Santos, 2013).

Sin embargo, lo que suele ocurrir es la organización de un currículo que capacita a los profesores para hacer clases en cualquier escuela y a distintos tipos de estudiantes, sin consideración a sus diferencias y peculiaridades, sometiéndolos a todos a un proyecto único de docencia y de formación. De este modo, cuando se concibe el currículo como único y obligatorio, la diferencia queda condicionada no a una perspectiva universal en el sentido de ser derecho de todos, sino a la

homogeneización de culturas y prácticas, como si “todos” representase una única forma de ser, y no a la diversidad.

Por otra parte, las concepciones generalistas presentes en la mayor parte de los sistemas escolares latinoamericanos y en la formación de sus profesores, evidencian un carácter monolítico, reproduciendo y reforzando patrones que convierten las diferencias en desigualdades.

Comprender tales contradicciones torna posible una relación cooperativa que viabiliza una propuesta de mediación intercultural inclusiva desde una perspectiva decolonial (Maldonado, 2007). La perspectiva intercultural, por su parte, presupone asumir las diferencias como condición para avanzar en concepciones y prácticas de educación, docencia y de formación de profesores que favorezcan la comprensión de tales procesos en diferentes contextos históricos y nacionales, repensando y deconstruyendo los patrones clasificatorios y normalizadores presentes en el universo escolar (Poblete, 2009).

Asimismo, el enfoque intercultural se proyecta como una mirada hacia la diversidad de los estudiantes, familias y comunidades que reconocen dicha diversidad y asumen un compromiso por la igualdad de oportunidades y una escuela buena para todos (Aguado, 2009). La diferencia se impone, así, como un tema central en la formación de profesores, considerando que el núcleo estructurante del sistema educacional está normado por un patrón único que se resiste a desprenderse de las jerarquías sociales, raciales, de género, sexuales, territoriales, generacionales, etc. En otras palabras, la formación de profesores para la diversidad exige un diálogo que favorezca la redefinición de concepciones de formación, de docencia, de conocimientos, de enseñanza y aprendizaje a partir de la reinención de la realidad que los colectivos diversos traen y narran en sus historias (Arroyo, 2008).

Y aun cuando la diversidad cultural en los sistemas educacionales en todo el mundo ha adquirido legitimidad en los últimos años, es indiscutible al mismo tiempo que la operacionalización e implementación de políticas públicas inclusivas en el ámbito escolar es aún insuficiente (Akkari y Santiago, 2010; Santiago y Canen, 2013), especialmente porque los discursos de las autoridades solo quedan en exhortaciones o declaraciones de buenas intenciones y no se traducen en políticas y recursos que las posibiliten.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Cuestionamientos a los proyectos integradores**

El despertar de la conciencia acerca de la necesidad de promover y defender los derechos humanos en todas sus formas, no limitando las eventuales violaciones a los derechos políticos o económico-sociales, como fue la tónica hasta el último cuarto del siglo XX, además del intento de atender los efectos psico-emocionales que genera la

exclusión y a la reflexión ética que deviene de ese proceso, han sido el marco conceptual en el que se han inscrito los esfuerzos de los organismos internacionales y de los gobiernos en procura de la inclusión educativa de todos aquellos que históricamente fueron excluidos.

No obstante, este esfuerzo no ha estado libre de controversias y resistencias: pensar críticamente la exclusión como un mecanismo de producción de la desigualdad social supone sumergirse en la complejidad y debates del mundo actual, sin eludir en ese pensar crítico la reflexión ética que, entre otras cosas, exige una discusión acabada en torno a los valores y efectos del orden capitalista en la vida de las personas. También implica aportar una palabra cuestionadora acerca de los otros paradigmas que legitiman o naturalizan la exclusión, como son, por ejemplo, el orden patriarcal-machista, el heterosexismo, la xenofobia y el racismo, entre muchos otros.

En el ámbito estrictamente educativo la mirada ha de ser puesta en las implicancias de los modelos de integración, en tanto apuestas normalizadoras, que si bien aspiran al reconocimiento de estudiantes o grupos tradicionalmente excluidos, ampliando las posibilidades de integración a otras dimensiones además de las socio-económicas, no alteran en nada los paradigmas legitimadores de la desigualdad: estos continúan consagrando una suerte de jerarquización de los derechos, valores y expectativas de los distintos grupos sociales, por lo que, recurriendo a una categoría psicoanalítica, se suele denominar a este tipo de políticas como “inclusión perversa” (Sawaia, 2002), en el sentido de que mantiene inalteradas las lógicas de la desigualdad. No menos relevante en los análisis que cuestionan los procesos psicosociales de la exclusión son las reflexiones acerca de los mecanismos que llevan a una sociedad que dice valorizar los principios democráticos a convivir con las injusticias y discriminaciones.

### **La irrupción de los otros excluidos**

Sin duda, uno de los aspectos positivos de los esfuerzos por incluir a los niños y jóvenes con NEE ha sido la mayor sensibilidad respecto de los efectos nocivos de la exclusión, tanto para las víctimas cuyos derechos son vulnerados, como para aquellas sociedades que se acostumbran a convivir con la injusticia llegando inclusive a naturalizarla. Ha sido este despertar de conciencias el que ha permitido visibilizar a otros excluidos, que, aunque presentes en los sistemas escolares formales, su existencia ha sido negada, invisibilizada o simplemente se ha intentado homogeneizarlos a través de mecanismos que desconocen sus peculiaridades o negado sus identidades como una forma de anulación y desprecio (Silva, 2000), ya sea hacia sus culturas, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus valoraciones, sus percepciones de la realidad, o hacia sus inclinaciones erótico-afectivas o sus deseos. A este respecto cabe recordar, como sostiene Morgade y Alonso (2008), que la pedagogía que se construyó en la modernidad y que funciona todavía como

orientadora de las prácticas docentes produjo la “pedagogización del cuerpo”. Esta pedagogización toca no solo los estudiantes sino a los propios profesores, y sus efectos se dejan sentir tanto en la represión de la sexualidad como en la construcción de identidades.

Entre los nuevos excluidos (Bhabha, 2013) se pueden citar a los migrantes, las minorías étnicas, los disidentes sexuales o genéricos, etc. En el caso de los indígenas, como ha ocurrido reiteradamente en Chile, pese a que la escuela se ha mostrado preocupada por ellos, ha sido en vista de su asimilación a la cultura nacional. En el mejor de los casos, en las últimas décadas ha habido un progresivo interés por el rescate de su cultura, pero desde una perspectiva subordinada, donde su cultura aparece a los ojos de la comunidad nacional como lo anecdótico, peculiar o folclórico, en un diálogo asimétrico con la cultura dominante, pero nunca como un modelo a seguir o un proyecto educativo viable.

Esta situación pareciera reproducirse inclusive en el ámbito de la educación superior. Como sostienen Williamson y Coliñir (2015), las peculiaridades culturales de los universitarios mapuches no solo serían invisibilizadas, sino que los problemas socioeconómicos que aquejan particularmente a las comunidades indígenas guardarían estrecha relación con esa condición, impactando tanto en el acceso a la Universidad como en la mantención o término oportuno de las carreras de estos estudiantes. Es más, la propia producción de conocimiento estaría marcada por una impronta etnocentrista que invisibilizaría o desconocería los saberes de estos pueblos.

En lo que respecta a las personas con capacidades físicas diferentes, el reconocimiento ha estado presente desde hace ya algunas décadas, ya sea gracias a campañas solidarias de recaudación de fondos<sup>5</sup> o a través de escuelas segregadas. Buen ejemplo de ello son las escuelas especiales para sordos y no videntes. Con todo, estas escuelas continúan apostando por una lógica que perpetúa la jerarquización de las capacidades y la segregación. La posibilidad de una inclusión efectiva de estos niños y jóvenes a las escuelas comunes es aún distante dada las limitaciones espaciales, los requerimientos de infraestructura y las exigencias de materiales educativos especiales. Hablar en estos casos de inclusión educativa en consideración a las carencias y falta de voluntades resulta temerario.

En ese contexto no deja de ser llamativo que aún las universidades formadoras de profesores, que denuncian el descuido y apelan por un sistema escolar más inclusivo, sean en su mayoría incapaces de acoger en su seno a estos estudiantes, tanto porque su infraestructura, equipamiento y materiales educativos no está adaptado para las exigencias de una persona con capacidades diferentes, como a un currículo que no reconoce las diferencias.

No se puede obviar tampoco que la lógica que subyace a los proyectos integradores, entendiendo por tal los intentos asimilacionistas, homogeneizantes o

---

<sup>5</sup> Ejemplo emblemático de esta práctica ha sido por más de cuatro décadas la Teletón.

normalizadores, comúnmente están basados en la idea de que son grupos minoritarios que deben ser asistidos, apoyados o integrados, desde una perspectiva paternalista, a un supuesto orden de normalidad, cuyo acento está dado por su condición de minoría o excepcionalidad.

Sorprende, en este sentido, que las mujeres, no siendo en ningún caso minorías en los sistemas educativos, sean tratadas como si lo fuesen. Todos los dispositivos de la escuela parecieran estar diseñados por y para los hombres, donde lo femenino y todo lo asociado a ello está silenciado o muchas veces presentado de un modo estereotipado. No resulta extraño, entonces, el trato desigual e inequitativo que reciben niños y niñas, aún en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la atención y las expectativas están puestas en los varones, en desmedro o desconociendo las capacidades y potencialidades de las mujeres (Flores, 2007)<sup>6</sup>.

Un grupo con el cual las experiencias de integración son aún incipientes en el caso chileno, es el de los migrantes. Dado lo sostenido de las corrientes migratorias hacia Chile, especialmente de países vecinos en las últimas dos décadas (Solimano y Tokman, 2008; Stefoni, 2011), han obligado al sistema educacional nacional a buscar alternativas de integración, algunas de ellas recogidas de otras realidades con una vasta experiencia en el tema y otras improvisadas motivadas por las exigencias del momento. Y aun cuando en un inicio los niños y jóvenes migrantes se tendieron a concentrar en escuelas municipalizadas de algunas comunas del Gran Santiago o ciudades del norte, paulatinamente, y en consideración a la propia diversificación socioeconómica de los migrantes y a una redistribución regional se han comenzado a ser más habituales en otras zonas del país y en otro tipo de establecimientos.

Lo que cabe preguntarse en este caso es si las políticas educacionales privilegiarán un modelo homogeneizador-asimilacionista a la cultura nacional, como ha ocurrido históricamente con los indígenas, por ejemplo, o, por el contrario, se va a promover una inclusión educativa que incentive el diálogo simétrico entre culturas y nacionalidades, donde los niños y jóvenes migrantes cumplan la función de puente y mediación entre culturas.

Otro grupo no menos desafiante inscrito en las llamadas minorías étnicas es el de los gitanos. Si bien poco relevantes en términos numéricos, interpelan al sistema educacional en su conjunto, porque al mismo tiempo que reclaman su condición de nacionales, reivindican el derecho a la preservación de una cultura propia. Al igual que, como ocurre con los indígenas y los migrantes, los gitanos cuestionan al sistema no solo por la efectividad de las políticas y estrategias inclusivas, sino por la identidad nacional que se va tejiendo en las salas de clases.

Desafío no menor si se tiene en consideración que lo que está en juego con la inclusión de estos niños y jóvenes no es solo un proyecto educativo que se fundamenta

---

<sup>6</sup> Sugerentes en este sentido son los estudios en torno a género y educación desarrollados por el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) de la Universidad de Chile.

en los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad en todos los planos y un estilo de enseñanza que se nutre de esa misma diversidad, sino la construcción de una identidad nacional que, aunque cimentada en la propia historia y cultura, se deja interpelar y enriquecer por los aportes de otras culturas. Una identidad abierta, reflexiva, autocrítica, que transita sin temores entre lo particular y lo universal. Que no se deja aprisionar por los localismos y particularismos, pero tampoco se encandila o diluye en un cosmopolitismo desenraizado. En otras palabras, una identidad inclusiva que aspira a formar ciudadanos para el mundo pero a partir de una matriz cultural propia (Samper, 2002; Cornejo, 2012b).

Uno de los grupos cuyo reconocimiento es muy reciente y no libre de resistencias y controversias, tradicionalmente silenciados, invisibilizados y punidos en razón de su disidencia del orden heteronormativo, es el de las lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, transexuales e intersexuales (LGBTI) (Lionço y Diniz, 2009). Sin duda, si hay grupo que pone en jaque la inclusión educativa son estos niños y jóvenes, no solo porque no existen políticas definidas de inclusión, salvo las exhortaciones a la tolerancia, sino porque no existe la convicción de que sus peculiaridades deban ser aceptadas y menos aún valoradas por el sistema educacional.

A diferencia de todos los otros excluidos que al menos gozan de una aceptación teórica, pues, en la práctica su inclusión dista mucho de ser real, los niños y jóvenes LGBTI son resistidos, silenciados u hostigados aun por los propios agentes educativos, ya sea por la homofobia cultural e institucional que configura la escuela, o porque el educador es también portador y agente de esa misma homofobia en razón de su historia personal, sus valores y creencias (Morgade y Alonso, 2008; Núñez, 2011).

De este modo, no es casual que de todos los tipos de *bullying* el homofóbico haya sido definido como el más nocivo, al punto de haber sido caracterizado como un problema de salud pública (American Educational Research Association, 2013), ya que, en los otros, comúnmente la familia solidariza con la víctima y hace patente su malestar con el establecimiento. En el *bullying* homofóbico, por el contrario, la víctima calla no solo por el temor al acoso de los pares de que está siendo objeto, sino por el miedo a ser maltratado por su propia familia, produciéndose una doble victimización. De allí, que no sorprenda, de acuerdo al estudio de UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012), que América Latina sea el continente donde es más recurrente este tipo de violencia y Chile sea el país que encabece la lista.

En el ámbito educativo, probablemente al igual que como ocurre en otros campos, la homofobia es tan usual que hablar de inclusión educativa resulta ilusorio, tanto porque no existen políticas definidas, como por las resistencias fundadas en supuestos religiosos o conservadurismo político a que estos niños y jóvenes sean

efectivamente incluidos<sup>7</sup>. En el mejor de los casos se los tolera en los establecimientos, dado que no pueden ser expulsados del sistema de acuerdo a las disposiciones ministeriales, produciéndose una suerte de “tolerancia de lo inevitable”. Sin embargo, su presencia incomoda, al punto que no solo sus inclinaciones erótico-afectivas son negadas o punidas, sino también porque los dispositivos normalizadores continúan operando a través del silenciamiento, que no es más que otra forma de violencia (Dinis, 2011), o a través de una heterosexualidad obligatoria que no reconoce ni acepta la disidencia (Rich, 2010).

Con este grupo, al igual que como ocurre con todos los otros grupos, la queja permanente tanto de las víctimas de la exclusión como de los propios agentes educativos es la falta de preparación que, en general, evidencian los profesores en ejercicio como los estudiantes de pedagogías que están siendo preparados en las universidades para lidiar con la diversidad. Esa carencia no solo es en relación con los niños y jóvenes con NEE o con capacidades diferentes, sino con todos los grupos culturalmente distintos o con una orientación sexual o identidad genérica disidente. Para el caso chileno, algunos de los estudios que evidencian las falencias anteriores son Infante (2010), Granada, Pomes y Sanhueza (2013) y, más recientemente, el estudio de Educarchile (2016) que señala que el 86% de los profesores encuestados a nivel nacional necesita mayor preparación para enfrentar la educación del siglo XXI, con la diversidad de los estudiantes como uno de los mayores desafíos.

## TERCERA PARTE

### Apuesta por un nuevo orden

Hablar de inclusión educativa implica no solo poner atención a las distorsiones que se constatan en proyectos integradores, que aunque bien intencionados, subrayan la

---

<sup>7</sup> Desde inicios de la presente década se vienen registrando una serie de denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales a lo largo de todo el país, registradas tanto por el MINEDUC como por distintas organizaciones de derechos humanos u ONG vinculadas a la comunidad LGBTI. Desde 2009 a la fecha, el MINEDUC mantiene un catastro de denuncias de situaciones de discriminación acaecidas en escuelas nacionales, entre las cuales se consigna este tipo específico de discriminación. Entre las situaciones denunciadas destacan expulsiones sumarias de estudiantes LGBTI y medidas disciplinarias arbitrarias adoptadas por directivos escolares en contra de estos estudiantes. Las razones en que se fundan las medidas disciplinarias, de acuerdo a lo que se desprende del propio texto de las denuncias registradas por el MINEDUC, son presunción de “homosexualismo”, expresiones afectivas entre estudiantes del mismo sexo, oposición o resistencias de estudiantes que han “salido del closet” a invisibilizar su orientación sexual en el espacio escolar, entre otras. No son inusuales tampoco denuncias de establecimientos, especialmente confesionales, que, en sus reglamentos de convivencia escolar, contienen expresiones abiertamente homofóbicas o prohíben el ingreso de estudiantes LGBTI, pese a las instrucciones expresas del MINEDUC en sentido contrario, a la Ley 20.609 Antidiscriminación (2012) y a la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015). Entre los informes que dan cuenta, entre otros aspectos, de la homofobia escolar se puede citar el XV Informe Anual de Derechos Humanos: Diversidad Sexual y de Género en Chile (Movimiento de Liberación e Integración Homosexual, 2016), donde se consigna, por ejemplo, que el 70,3% de los estudiantes LGBTI encuestados señala sentirse incómodo e inseguro en la escuela por su orientación sexual y el 41% por su expresión de género. Para mayor información respecto de este punto consultar J. Cornejo (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión en invisibilización.

asimilación, la homogeneización o la normalización de las minorías, las excepcionalidades o las disidencias a un supuesto orden de normalidad, sino también poner atención a los sustratos ideológicos que subyacen en nuestros sistemas políticos, sociales, económicos y culturales que legitiman la subordinación, la jerarquización o exclusión social como una forma de relacionamiento entre los sujetos y grupos.

Luchar por un mundo sin exclusiones y consecuentemente por una educación efectivamente inclusiva supone, además, atender a los efectos que genera la exclusión, pero también prestar atención a los paradigmas que legitiman o posibilitan la exclusión. En este sentido la preocupación no solo ha de ser puesta en los paradigmas políticos o socioeconómicos generadores de desigualdades y exclusión, sino también en los otros paradigmas más sutiles y transversales, probablemente más invisibles a nuestras miradas y sensibilidades: la xenofobia, el racismo, el sexismo, la homofobia, etc.

Es decir, atendiendo a la idea de las generaciones de derechos humanos, no basta con una preocupación por los derechos de primera o segunda generación, se ha de promover también una mayor sensibilidad y preocupación por aquellos derechos descuidados, omitidos, invisibilizados o silenciados.

Por otra parte, no se puede obviar que muchas veces las exclusiones se superponen en razón de las múltiples identidades que tiene una persona, ya que un mismo sujeto puede ser al mismo tiempo marginado por su orientación sexual y sufrir discriminación por su origen étnico o condición socioeconómica. En este caso, los esfuerzos inclusivos han de atender a todas las exclusiones. No obstante, retomando la idea inicial, la inclusión educativa no puede focalizarse apenas en las consecuencias de la exclusión a modo de plan reactivo, pues no basta con la implementación de medidas remediales o sanciones frente a la discriminación, la marginación o la violencia que se genera a partir de esas situaciones. Tampoco es suficiente apelar a una actitud proactiva en el sentido de anticiparse a las eventuales situaciones de discriminación o exclusión.

Todo esto aun cuando necesario y recomendable no rompe con los círculos de la exclusión, sino apenas atiende a sus efectos. Dicho en otros términos, no hay auténtica inclusión educativa si el propio sistema educativo no internaliza, promueve e implementa políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2002; Santos y Paulino, 2008) que quiebren los paradigmas que generan la exclusión.

En este sentido se puede afirmar que la inclusión educativa no es posible en un medio que legitima la desigualdad o la segregación aun fundada en supuestos religiosos o filosóficos que pretenden justificar, por ejemplo, la condena y consecuentemente la exclusión de los disidentes sexuales o genéricos, como tampoco es posible incluir en un sistema educativo como el chileno donde apelando a la libertad de enseñanza se pretende perpetuar un sistema que segrega en términos económicos, o donde la calidad de la educación no es un bien universal sino el privilegio de unos pocos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017).

De acuerdo al Estudio Económico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), algunos de los problemas que evidencia Chile en el ámbito educativo muestran relación no solo con puntajes en la prueba PISA muy inferiores al del promedio de la OCDE, sino también con fuertes diferencias entre los resultados de estudiantes de estratos socioeconómicos más altos y más bajos. Este aspecto se suma a la necesidad de escuelas más inclusivas y mejoras para la profesión docente.

Hablar de inclusión en estos contextos, más allá exhortaciones o declaraciones de buena voluntad, resulta ofensivo y una provocación para aquellos que viven a diario la exclusión. Una verdadera inclusión educativa es aquella que aspira no apenas a proyectos focalizados de integración, sino a transformar desde sus fundamentos la cultura escolar, promoviendo una cultura inclusiva donde todos se reconocen. Para tornar ello posible es necesario replantearse, inclusive, los fundamentos de la propia educación, puesto que es allí muchas veces donde se alojan los paradigmas que legitiman y perpetúan la exclusión.

A partir de esa reformulación se han de implementar las innovaciones curriculares y las prácticas pedagógicas, no limitándolas solo a un cambio de contenidos o propuestas de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje o de convivencia escolar, sino a crear una cultura donde todos son respetados y valorados, donde la diversidad es un valor y la inclusión no es el fin sino el medio que hace posible la experiencia de una cultura de la paz.

Papel no menor les cabe en este proceso a los profesores e instituciones formadoras de profesores. Los primeros, a la vez que agentes del cambio, han de ser modelos de inclusión, es decir, sujetos que están permanentemente evaluando sus prácticas, discursos y actitudes, a fin de identificar y erradicar todo sesgo excluyente o discriminador producto de su propia historia personal o formación.

El problema no está en reconocer en un uno mismo trazos internalizados de una cultura excluyente, sino en negar su existencia y no hacer nada por cambiarla. En este sentido, el profesor inclusivo es aquel que en su quehacer profesional y en su vida cotidiana vivencia sus convicciones acerca de un mundo sin exclusiones, no a modo de expectativa futura sino de utopía realizada, pues, resultaría incomprensible aspirar e intentar alcanzar ese mundo recurriendo a métodos autoritarios, arbitrarios o poco participativos. La democracia, la participación, el respeto irrestricto de los derechos humanos, la valoración de la diversidad, la inclusión, no pueden ser considerados fines a alcanzar sino los instrumentos mediante los cuales se construye ese mundo sin exclusiones.

En lo que toca a las instituciones formadoras de profesores, ellas han de ser espacio de crítica y reflexión acerca de los diversos modos que asume la exclusión social y de denuncia de todo intento de "inclusión perversa" (Sawaia, 2002), pero al mismo tiempo espacios donde la inclusión esté plasmada en sus políticas, en el currículo de formación de sus profesionales, en sus prácticas pedagógicas y en las

interrelaciones entre estamentos y personas, pues no se entiende una institución que habla de inclusión, que forma profesionales para la inclusión, pero donde ella no hace parte de su cotidianidad.

La inclusión educativa, más que un esfuerzo de teorización, es una exigencia ética de reconocimiento y realización de la propia condición humana. Y si bien el proyecto puede parecer ambicioso en vista de los múltiples impedimentos, de una cultura que se resiste a los cambios y de paradigmas que legitiman la exclusión, no se puede olvidar que uno de los principios básicos de la educación, a diferencia de otras formas de transmisión de conocimiento, es que ella no se conforma con la transmisión o la reproducción de saberes: ella aspira a la transformación, a la innovación, a la creación de nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no es simplemente una moda o el instructivo de lo políticamente correcto, ella es sobre todo una exigencia ética de respeto de la diversidad y valoración de la condición humana.

## REFERENCIAS

- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural en busca de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Akkari, A., y Santiago, M. (2010). A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. *Revista Educação em Questão*, 38(24), 9-33.
- American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in school, colleges and universities*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Aránzazu, R., y Aguado, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid, España: UNED.
- Arroyo, M. (2008). Os coletivos diversos repolitizam a educação. En J. Diniz, y L. Geraldo (Orgs.), *Quando a diversidade interroga a formação docente* (pp.11-36). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S., y Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Artiles, A., y Kozleski, E. (2014). Educación inclusiva en el siglo XXI: notas para un programa de investigación histórico – cultural. En M. C. Cardona, y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 51-65). Alicante, España: AIDIPE – Universidad de Alicante.
- Bhabha, H. K. (2013). *Nuevas minorías. Nuevos derechos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley 20.536 Sobre violencia escolar*. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uvxm>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012). *Ley 20.609 De no discriminación*. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uyqt>

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar*. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uv1u>
- Blanco, R. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid, España: MEC.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación educativa*, 18, 46 - 59.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusión – developing learning and participation in schools*. Bristol, Inglaterra: CSIE.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona, España: Ediciones Ballaterra.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. En T. Lionço, D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-72). Brasilia, Brasil: Editora UnB.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Cornejo, J. (2012a). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em Revista*, 43, 239-254.
- Cornejo, J. (2012b). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 17(52), 15-37.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>
- Devalle de Rendo, A., y Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Educación.
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 3, 39-50.
- Echietta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – RINACE*, 11(2), 99-118.
- Educarchile. (2016). 86% de los docentes afirma que necesita mayor preparación para enfrentar la educación del siglo XXI. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=228704>
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/753>
- García Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-87.
- Gazzola, A. L., y Didriksson, A. (Eds.). (2008). *Tendencia de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>
- Granada, M., Pomes, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 0. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a01.htm>
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Lavilla, L. (2013). La integración escolar. *Revista de Claseshistoria*. Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/lavilla-integracion-escolar.html>
- Lionço, T., y Diniz, D. (Orgs.). (2009). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores–Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2017/03/07/orientaciones-comunidades-educativas-inclusivas>
- Morgade, G., y Alonso, G. (Comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Movimiento de Liberación e Integración Homosexual. (2016). *XV Informe Anual de Derechos Humanos: Diversidad Sexual y de Género en Chile*. Recuperado de <http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2017/03/XV-Informe-de-DDHH-2016-MOVILH.pdf>
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Sistema educativo de Chile fomenta la desigualdad*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=15019&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=15019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Icheon – Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). Estudios Económicos de la OCDE – Chile. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 105-139). México D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 22-45.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 3(2), 181-200.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desigualdades: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Puig, J. M. (Coord.). (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona, España: Graó.
- Santos, M. P. (2013). *Dialogando sobre a inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Santos, M. P., y Paulino, M. M. (2008). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Rich, A. (2010). Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e o *continuum* lesbiano. *Revista Bagoas*, 5, 45-55.
- Rhoads, R. (1994). *Coming Out in College. The Struggle for a Queer Identity*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Samper, E. (2002). Educación y globalización. En E. Samper, y A. Camacho (Coords.), *Educación y globalización: los desafíos para América Latina Vol. 1* (pp. 43-49). Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas-CEPAL-ECLAC-OEI.
- Santiago, M., y Canen, A. (2013). Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue International d'Éducation de Sèvres*, 63, 43-54.
- Sawaia, B. (Org.). (2002). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferencia: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Solimano, A., y Tokman, V. (2008). Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico: el caso de Chile. En A. Solimano (Coord.), *Migraciones internacionales en América Latina: booms, crisis y desarrollo* (pp. 185-243). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Buenos Aires, Argentina: OIM Oficina Regional para América del Sur.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Williamson, G., y Coliñir, M. (2015). Interculturalidade no ensino superior: ações e reflexões desde os direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(número especial), 101-130.

# EL PROBLEMA, ¿ESTÁ EN LA CASA? RELACIONES PERSONALES Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2001-2010)

## *Is the Problem at Home? Personal Relations and Educational Exclusion in the City of Buenos Aires (2001-2010)*

PABLO DE GRANDE\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-1245-1573>

\* Universidad del Salvador/CONICET, Argentina.

Correspondencia: pablodg@gmail.com

Recibido: 24-04- 2017

Revisado: 20-06-2017

Aceptado: 20-12-2017

**Resumen:** En este artículo se analizan los cambios en los condicionantes de la exclusión educativa para la educación media en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2001-2010. A partir de información censal, se estimaron modelos de probabilidades por regresiones logísticas, que permitieron cuantificar el peso relativo de los factores relacionales, individuales y residenciales en las situaciones educativas de los jóvenes de la ciudad. Como principales resultados se destacan la alta variabilidad de las chances de asistencia escolar en función de la relación de los jóvenes con la jefatura del hogar, la sensibilidad a la presencia de niños pequeños en los hogares y la decreciente elasticidad de la asistencia con respecto a las condiciones materiales de hábitat, bienes y servicios de las viviendas.

**Palabras clave:** exclusión escolar; desigualdad; vulnerabilidad; pobreza.

**Abstract:** *This article analyzes the evolution of the determinants of exclusion from secondary school in the City of Buenos Aires in the 2001-2010. Using census data, probability models has been estimated using logistic regressions to estimate the weight of relational, individual and residential factors for the educational trajectories for young people in the City of Buenos Aires. As main results highlights: the wide variability of the chances of dropping out in relation to the position of the person in the household; the sensibility of such chances to the presence of babies and toddlers in the households; the decreasing elasticity of the scholar drop out in regard to material conditions of the habitat, services and goods of the households.*

**Keywords:** *dropout; inequality; vulnerability; poverty.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Quilmes (Argentina). Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Colaborador del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad de San Martín e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador en temáticas vinculadas con la infancia en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (IDICSO) y profesor titular en la carrera de Sociología de la Universidad del Salvador (Argentina).

## INTRODUCCIÓN

Este artículo<sup>1</sup> se inscribe dentro de las investigaciones respecto a la terminalidad de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. En ellas, muchos interrogantes han quedado planteados luego de constatarse que, tras casi 10 años de obligatoriedad de la escuela secundaria (2002-2010) y de múltiples programas para lograr su universalización, los niveles de participación de los jóvenes en dicho nivel se mantenían constantes (Canevari, Catalá y Montes, 2011).

Buena parte de la bibliografía sobre el tema ha destacado ciertos factores o eventos, tales como la falta de recursos materiales, la necesidad de trabajar o la maternidad o paternidad tempranas (Cubillos Romo, 2017) como elementos que inciden en las posibilidades de un joven de continuar asistiendo a la escuela (Con, 2010; Groisman, 2012). El sentido común de muchos docentes de escuela media señala, como interroga el título de este artículo, que las problemáticas exceden al aula, y que el problema “está en la casa”.

La hipótesis de este artículo sostiene que ciertas claves para comprender por qué una significativa cantidad de jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires no logra terminar su escuela secundaria se encuentran en la indagación de las tramas de relaciones en que estos se hallan insertos, antes que en factores ecológicos (acceso a servicios públicos, calidad de la vivienda) o monetarios (ingresos laborales, acceso a planes sociales, etc.). Esta línea se encuentra en consonancia con los hallazgos de varios trabajos que, a través de estrategias cualitativas, han observado por ejemplo a la maternidad adolescente como un contexto complejo de responsabilidades y experiencias para los jóvenes involucrados, reparando en las relaciones y sentidos que son puestos en juego y evitando la esencialización de factores o eventos que serían por sí mismos negativos para la continuidad de los estudios u otros proyectos (Del Bono et al., 2017; Fainsod, 2008).

En este artículo buscaremos mostrar, a partir de información censal de los años 2001 y 2010, que la posición relacional<sup>2</sup> en que se encuentran los jóvenes aparece a lo largo del período como un factor más relevante que los demás aspectos mencionados (vivienda, servicios, bienes materiales), siendo pertinente en consecuencia considerar los apoyos relacionales en forma más explícita y apropiada en las miradas sobre políticas y dinámicas educativas.

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET).

<sup>2</sup> Por posición relacional referimos a la configuración de vínculos interpersonales del individuo, es decir, al conjunto de relaciones y círculos con los que habitualmente interactúa y conforma su experiencia cotidiana. Esta noción excede la idea de capital social, pues no refiere al acceso de bienes y servicios de que se dispone por medio de terceros, sino a un modo de organización social y de afrontamiento vital con que el sujeto articula su *ser en el mundo*.

De sostenerse esta hipótesis antes mencionada, la persistencia de la incapacidad de las políticas escolares para dar acceso a la educación secundaria podría al menos parcialmente explicarse por la distancia que estas mantienen respecto de la heterogeneidad de los soportes vinculares de sus jóvenes: el alumno o la alumna, ¿tiene una familia a su cargo? Su padre, ¿tiene estudios completos? Sus hijos, ¿acceden a jardines maternos para su cuidado? ¿Qué puede —pedagógicamente— ayudar en cada caso?

Incluso si estas indagaciones han comenzado a tener lugar en diseños de programas y políticas públicas, el señalamiento de las distancias entre tales instancias y las tareas directivas y docentes es una constante en las investigaciones en terreno. Cabe preguntarse si una oferta más ajustada a las características de las realidades relacionales de los alumnos podría eventualmente atender mejor a quienes para el año 2010 totalizaban —entre 13 y 21 años— aproximadamente 35 mil personas y se encontraban fuera del sistema educativo, siendo alcanzadas sólo formalmente por la obligatoriedad del ciclo secundario.

El artículo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, se resumen antecedentes de investigación respecto de la exclusión escolar en nivel medio. Luego, se presenta la metodología empleada, explicitando las fuentes de información, los criterios aplicados para realizar la segmentación de la población y las herramientas utilizadas para el análisis, así como también se detallan las dimensiones e indicadores que forman parte del trabajo. En tercer lugar se realiza el análisis de los resultados, en dos bloques: uno descriptivo (mapas y cuadros) y uno basado en modelos de regresión logística. Finalmente, en las conclusiones, se retoman las preguntas iniciales a la luz de los resultados obtenidos.

## ANTECEDENTES

La exclusión de jóvenes del sistema escolar es un fenómeno complejo que se ha instalado en las agendas de investigación y gestión educativas. A partir del año 2002, la educación secundaria ha pasado a tener carácter de obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires (Con, 2010), y desde el año 2006 esto se ha extendido a la totalidad del país con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 (Ferreyra, Vidales, Kowadlo y Bono, 2013).

La inclusión de este nivel educativo en la formación obligatoria en la Argentina se produjo dentro de un proceso más amplio de búsqueda de expansión de los sistemas educativos nacionales de América Latina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2002; Tedesco y López, 2002).

Juan Carlos Tedesco y Néstor López daban cuenta, para el inicio del milenio, de las complejas realidades que los diferentes países de la región enfrentaban a la hora de llevar a la práctica sus pretensiones de universalizar el nivel secundario de enseñanza (Tedesco y López, 2002). Incluso si Argentina, junto a Chile y Uruguay, registraban en el

año 1995 las tasas más altas de la región<sup>3</sup>, estas comenzaban a encontrar serias dificultades para continuar su camino de mejora hacia una cobertura plena de la población. En el caso del informe de la CEPAL del año 2002, se señalaban como principales factores extra-escolares que incidían en el retiro del ámbito escolar a la escasez de recursos económicos —como vínculo directo o indirecto con “condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, anomia familiar, adicciones, y otros” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2002, p. 119)— y a los “problemas familiares” (incluidos allí el embarazo, la maternidad y la ayuda en tareas domésticas).

En la Argentina, los obstáculos para la generalización de este ciclo reconocen en la bibliografía una trama diversa de condicionantes que involucran entre otros la transmisión intergeneracional y residencial de los déficits educativos (Binstock y Cerrutti, 2005; De Grande y Salvia, 2008), el ingreso temprano al mercado laboral (Groisman, 2012), la fragmentación habitacional (Di Virgilio, Marcos y Mera, 2015; Rodríguez, 2009), las experiencias de maternidad adolescente (Fainsod, 2008) y la persistencia de una oferta estatal gratuita pero institucionalmente desarticulada y fragmentaria (Kessler, 2002; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009). Esta matriz sostiene, reproduce y articula la desigualdad económica con un acceso segmentado a las credenciales y saberes que la educación tendería a asegurar (Dussel, 2004; Román, 2009).

En línea con este problema, la pobreza ha sido señalada como un elemento vinculado negativamente a las chances de transitar con éxito los distintos ámbitos educativos (Arancibia, 1995; Binstock y Cerrutti, 2005; Bourdieu, 2013). Arancibia (1995) reconoce en la bibliografía cuatro niveles de condicionantes estudiados como influyentes en los resultados escolares: el nivel del alumno, el de la familia, el de la escuela y el del profesor. En este artículo nos centraremos en el análisis de los niveles del alumno y de la familia para quienes no asisten, disponiendo gracias a la fuente utilizada de información demográfica detallada.

Es conocido que, durante la primera década del presente siglo, en la Ciudad de Buenos Aires, los niveles de inclusión escolar en la escuela secundaria no se han visto afectados sensiblemente ni por la introducción de su obligatoriedad, ni por los programas de política pública que la acompañaron, ni por el ciclo de reactivación económica que se inició en el período posterior a la devaluación del año 2003 (Groisman, 2012). En este sentido, mientras que la educación primaria mantuvo un nivel de cobertura prácticamente plena (Di Pietro, Tófaló, Medela y Pitton, 2014), en el nivel secundario aún se sostuvo una importante brecha entre quienes inician el ciclo y quienes logran finalizarlo (Con, 2010).

---

<sup>3</sup> En el extremo opuesto se encontraban Bolivia, Haití, Honduras y Nicaragua con una tasa de escolarización secundaria agrupada de 32,4%.

En el año 2011, la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires publicó un informe en el que consignaba el problema como una falla en los mecanismos de inclusión del Estado (Canevari, Catalá y Montes, 2011, p. 4). Sin embargo, dicho informe alterna un enfoque de derechos con el tradicional marco conceptual del “abandono” y la “deserción” escolar. No es menor señalar la fuerte carga de culpabilización de los jóvenes que estos términos imputan —ambos clave en la bibliografía académica sobre exclusión educativa<sup>4</sup>— sugiriendo, en el caso del “abandono”, que la escuela es la víctima abandonada por el alumno y, en el caso de la deserción, que la educación sería una “causa” o una “lucha” que los alumnos traicionan (antes que un derecho garantizado por las vías equivocadas<sup>5</sup>).

La complejidad que la continuidad de los altos niveles de exclusión despierta entre sus analistas se ve reforzada en el hecho de que esta última ocurrió en paralelo con el despliegue de numerosas políticas activas destinadas a su reducción, tales como el programa Fortalecimiento institucional de las escuelas medias, el Programa de becas estudiantiles<sup>6</sup>, el Proyecto de acciones focalizadas en escuelas medias de zonas desfavorables (Con, 2010, p. 5), los programas de retención escolar de alumnas madres o embarazadas y de alumnos padres (Krichesky, 2010) y las Escuelas de Reingreso<sup>7</sup> (Briscioli y Toscano, 2012; Nobile, 2016).

Así, el período 2001-2010 se caracteriza por la coexistencia de un amplio abanico de políticas públicas focalizadas en la terminalidad de la escuela media con la ausencia de mejoras significativas en la proporción de personas incluidas en dicho nivel: mientras que en el año 2001 había un 13,94% de personas de 18 años en la Ciudad sin secundario completo no asistiendo a la escuela, en 2010 esa cifra para la misma franja etaria se ubica en 14,84%<sup>8</sup>.

## OBJETIVOS

En este contexto, este artículo realiza una caracterización comparada de la población que se encontraba fuera del sistema de educación media en los momentos de inicio y de fin del período 2001-2010, indagando en los aspectos relacionales que es posible identificar a partir de las fuentes censales. Esto organiza los objetos del artículo, que son:

---

<sup>4</sup> Incluyendo mi propia producción del año 2008 (De Grande y Salvia, 2008).

<sup>5</sup> Esta mirada que niega la problemática, responsabilizando a quienes el sistema excluye, se ejemplifica sin matices en la nota del periódico La Nación de junio de 2014 que se titula: “Adultos: sin excusas para no terminar la escuela secundaria” (Polack, 2014).

<sup>6</sup> Según consigna Con, la Dirección de Inclusión Educativa daba cuenta de 44 mil becas otorgadas para el año 2009.

<sup>7</sup> Creadas desde el año 2004 en el marco del Programa Deserción Cero.

<sup>8</sup> Elaboración propia en base a Censos Nacionales de Población 2001 y 2010.

- 1) Explorar si los componentes de la posición relacional de los jóvenes se manifiestan como factores que influyen significativamente en el retiro de la escuela, una vez controlados los aspectos materiales y de acceso a servicios, tales como la calidad de la vivienda, el tipo de barrio o la disponibilidad de agua o gas de red.
- 2) Identificar tendencias en estos factores, lo que parece pertinente si se considera por una parte el carácter atípico del año 2001 en términos de deterioro social y económico (Fiszbein, Giovagnoli y Adúriz, 2003) y por otro la batería de políticas educativas que fueron implementadas en el período y pudieron haber modificado a la población en situación de exclusión escolar.

Para avanzar en esta dirección, se construyeron tres objetos de análisis con referencia a ambos momentos: una síntesis descriptiva (estadística), un mapa de la distribución de capital educativo y modelos comparables de regresión logística.

La síntesis descriptiva debe permitir situar la incidencia del fenómeno en ambos momentos según variables generales de sexo, estrato y edad.

El mapa de la ciudad según nivel educativo tiene por objeto introducir la distribución espacial del problema para considerar luego los efectos de elementos residenciales entre sus factores.

El modelo de regresión logística tiene por objeto analizar aparición o retiro de factores significativos en las chances de exclusión del sistema escolar, evaluando aquellos caracterizados como “relacionales” bajo el control de los demás factores.

## **METODOLOGÍA**

### **Fuentes**

Considerando que la no asistencia es un proceso de interés en una franja etaria específica, y que dentro de ella tiene en la Ciudad de Buenos Aires una incidencia menor al 15%, contar con un relevamiento completo de la población resultaba muy favorable a las posibilidades de análisis y a una mayor robustez de los resultados. Por esta razón se utilizaron para el análisis microdatos de viviendas, hogares y personas de los censos nacionales de población disponibles.

El censo del año 2001 fue realizado en noviembre de dicho año, con un cuestionario único para toda la población. En este censo existieron dificultades derivadas de la negativa del cuerpo docente a participar como censistas, lo que derivó en que fuera llevado a cabo por una planta de personal ad hoc con menor preparación que en ediciones anteriores (Lindenboim, 2011). Para la Ciudad de Buenos Aires, existió a su vez un acceso muy parcial a las zonas de villas y asentamientos ubicadas en la ciudad, las que habían pasado por un proceso de franca expansión durante la década previa.

El censo del año 2010 fue realizado en el mes de octubre del mismo año. Fue diseñado en dos cuestionarios en paralelo, uno “básico” para aplicar al total de la población y uno “ampliado” para aplicar sobre una muestra del 10% de los casos. La realización de este censo tuvo lugar en un contexto institucional poco favorable, ya que el organismo de estadística nacional a su cargo se encontraba intervenido por el gobierno nacional, a partir de la “necesidad” de este de controlar los resultados de los cálculos de pobreza e inflación (Isola, 2014; Lindenboim, 2011).

El censo de 2010 ha sufrido numerosas críticas, por problemas de comparabilidad con ediciones anteriores, por la demora en la publicación de sus resultados, así como por numerosas inconsistencias que han sido identificadas por la comunidad académica (Molinatti, 2017) y por el mismo instituto estadístico, incluyendo la duplicación y reubicación de grupos de casos para zonas presumiblemente no censadas (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016).

En términos generales, la información censal permite (por su carácter exhaustivo y no muestral) una gran apertura de variables manteniendo casos en todas las intersecciones. A esto se agrega la posibilidad de referenciar las unidades mínimas censales (los radios) espacialmente para la construcción de mapas temáticos. En el caso de los censos seleccionados, si bien adolecen de los problemas antes señalados, han sido y continúan siendo una fuente valiosa para el análisis de población de la Ciudad de Buenos Aires.

La cartografía (los polígonos relativos al conjunto de radios) para la representación de las zonas de la ciudad de Buenos Aires fue procurada por la Dirección General de Estadística de la Ciudad de Buenos Aires para el Censo 2010 y por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos para el Censo 2001.

## **Procedimiento**

El análisis de información fue realizado con las bases de datos de microdatos distribuidas a nivel de radios para los censos de ambos relevamientos. Estas bases fueron recibidas originalmente en formato REDATAM.

A partir de las bases de datos en dicho formato, se realizó la transformación de los datos a un formato de registros individuales utilizando el Conversor Redatam (De Grande, 2016). Sobre los datos resultantes se trabajó el análisis descriptivo y el análisis de regresiones. Los valores para el análisis descriptivo fueron contrastados con las bases de datos REDATAM utilizando R+SP Process, obteniéndose en todos los casos los mismos valores en la base de datos SPSS que en la base de datos REDATAM.

Los mapas fueron elaborados con el software ArcGIS 10 (ESRI, 2011). Los modelos fueron elaborados utilizando la función de cálculo de regresiones logísticas del paquete SPSS 21 (IBM, 2012) (comando LOGISTIC REGRESSION)<sup>9</sup>.

## Estratos residenciales

Para organizar el análisis de la información, se elaboraron grupos de radios que permitieran distinguir contextos socio-residenciales en diferentes zonas de la Ciudad.

Para ello, se construyeron tres estratos a partir del nivel educativo de los jefes de hogar de los radios<sup>10</sup>, agregando a la tipología un cuarto estrato compuesto por radios ubicados en zonas de alta vulnerabilidad habitacional (asentamientos y villas) con independencia de su nivel educativo.

De este modo, los cuatro grupos de radios que serán presentados en el análisis descriptivo y en los modelos de regresión son:

- Estrato 1. Radios con preponderancia de jefes con estudios terciarios completos o estudios universitarios completos o más. En este grupo aparecen ubicados todos los radios en los cuales el porcentaje de jefes con estudios completos superiores a secundario fue mayor que los porcentajes de jefes en otras categorías.
- Estrato 2. Radios con preponderancia de jefes con nivel educativo de secundaria completa. Con un procedimiento similar al utilizado en el grupo anterior, se identificaron los radios donde el nivel secundario completo (incluyendo en él terciario incompleto y universitario incompleto) fuera el tipo de educación más frecuente entre los jefes.
- Estrato 3. Radios con preponderancia de jefes con nivel educativo menor que secundaria completa. Se agrupó en este estrato a los radios que tuvieran mayoría de jefes sin estudios, con estudios primarios completos o incompletos o secundarios incompletos.

---

<sup>9</sup> Dado que la estructura de variables utilizada estaba conformada por información de diferentes niveles de agregación (estrato > radio > persona > hogar > individuo), se evaluaron los supuestos de independencia de los datos a nivel de estrato y de radio, utilizando las funciones para Modelos lineales mixtos generalizados (comando GENLIMIXED) de SPSS. En dicha evaluación no resultaron significativos los diferentes esquemas de efectos aleatorios en el nivel 1 del modelo que se introdujeron, por lo que se decidió mantener como herramienta para los modelos las regresiones logísticas binomiales tradicionales del paquete estadístico utilizado.

<sup>10</sup> El radio es uno de los niveles de fraccionamiento en que se descomponen las unidades geográficas en los Censos argentinos recientes. La jerarquía completa es Provincia, Departamento, Fracción, Radio, Segmento, Vivienda, Hogar, Persona. Cada radio reúne grupos de aproximadamente 300 hogares con independencia al tamaño que ocupen, por lo que en cada relevamiento se modifica la diagramación de radios acorde a los desplazamientos y expansiones demográficas ocurridas en el territorio.

- Estrato 4. Radios con alta vulnerabilidad habitacional, coincidentes geográficamente con zonas de villas o asentamientos.

Para la identificación de zonas para el Estrato 4 se utilizó la información ofrecida por la Dirección de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires, que publica para el año 2011 un relevamiento cartográfico de Villas y Asentamientos por Comuna<sup>11</sup>. Complementariamente, se consistieron estas zonas con el relevamiento de la organización TECHO (2013).

Dado que ambos relevamientos son posteriores a la realización de los censos utilizados, se excluyeron aquellos asentamientos de menos de 500 hogares o que declararan una antigüedad menor a 20 años (según TECHO, 2013), de modo de imputar a estos espacios zonas que en ambos censos se correspondieran con espacios habitacionalmente precarios. Asimismo, cabe indicar que, si bien para el año 2010 el operativo censal en la Ciudad de Buenos Aires incluyó estrategias específicas para poder acceder a los hogares en villas y asentamientos, esto no fue así en el año 2001, por lo que es conocido que dicho relevamiento subregistra a este grupo poblacional.

### **Dimensiones, variables e indicadores utilizados en los modelos**

La variable dependiente analizada fue la no asistencia a la escuela cuando ocurría con anterioridad a completar la educación secundaria. Esta situación, en el marco de la obligatoriedad de dicho nivel, plantea una problemática que excede la discusión sobre la desigualdad social e implica un mal funcionamiento del Estado en la generalización de una formación normativamente pautada como obligatoria.

Las dimensiones de control de la no asistencia fueron abordadas a partir de diferentes indicadores, los cuales fueron organizados para el análisis en atributos individuales (tales como la edad o el sexo) y acceso a bienes y servicios de la vivienda (material constructivo, acceso al agua).

A continuación, se describen las variables e indicadores de cada nivel utilizados en el análisis.

#### *Variable dependiente*

*No asistencia:* a partir de los indicadores de asistencia y nivel educativo alcanzado, se marcó en situación de no asistencia a las personas que, a partir de los 13 años y sin tener el nivel secundario aprobado, no se encontraban asistiendo a una institución educativa en el momento del relevamiento.

---

<sup>11</sup> Información accedida en la página de la Dirección de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el 23/05/2015 desde [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis\\_estadistico/cartografia.php](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/cartografia.php)

### *Variables explicativas*

*Relación con la jefatura de hogar:* estrechamente vinculada con la estructura del hogar, este indicador da cuenta del rol desempeñado por el niño o joven dentro de su espacio doméstico. Si bien rara vez es indagado en forma desagregada, es esperable que las variaciones en este indicador se encuentren asociadas a cambios sustanciales en las realidades cotidianas, en la medida que refleja posiciones tan disímiles como ser hijo del jefe de hogar, o ser la pareja del jefe de hogar (en ausencia presumible de otros adultos), o ser parte del personal de servicio doméstico de la familia, entre otros.

*Ocupación:* el indicador de ocupación permite evaluar la relación entre la participación en el mercado de trabajo y la continuidad de los estudios. Las cualidades de la ocupación (tal que si se trata de un trabajo de tiempo completo o parcial, o si ocurren en una modalidad registrada o informal, o la rama de actividad involucrada) no fueron indagadas en la medida en que se encontraban disponibles en las bases del Censo de 2001 pero no en las del Censo de 2010.

*Con niños de hasta 5 años:* la presencia de niños pequeños busca dar cuenta de cargas de cuidado que puedan estar presentes en el hogar en función de maternidades o paternidades recientes. Si bien el Censo de 2001 pregunta por la cantidad de hijos nacidos vivos para cada persona (pudiéndose establecer con mayor certeza quiénes son la madre y el padre de los niños en el hogar) esta pregunta no fue repetida en el cuestionario básico de 2010, razón por la que se construyó para remitir a estas situaciones un indicador a nivel del hogar que resume la cantidad de niños pequeños habitando allí, sin distinguirse si el niño es hijo o no de quienes estén en condiciones de asistir a la escuela secundaria y no lo hagan.

*Hogar monoparental:* la ausencia de un cónyuge para llevar adelante el sostenimiento del hogar ha sido señalada en la bibliografía como un factor de riesgo respecto de chances de continuidad educativa de los hijos. Se contrastó esta hipótesis en ambos cortes temporales y a lo largo de la segmentación de estratos.

*Jefatura femenina:* si bien la jefatura femenina se encuentra con frecuencia asociada a la monoparentalidad (padres varones ausentes), se evaluó su influencia en forma separada.

*Jefe inactivo y al menos un adulto inactivo:* estos indicadores procuran dar cuenta de la existencia de personas no insertas en el mercado de trabajo como factor de menor integración de los hogares, distinguiendo jefes de adultos en general ( $\geq 18$  años). Si bien las situaciones que conducen a la inactividad pueden ser muy diversas (estudios,

enfermedad, ocupaciones domésticas, jubilación, entre otros), su presencia ofrece una medida general de la relación entre los adultos del hogar y el mercado de trabajo.

*Nivel educativo del jefe:* el máximo nivel educativo alcanzado fue clasificado en cuatro categorías, agrupando:

- Jefe sin instrucción. Esta categoría incluyó a hogares cuyo jefe consignara tener un nivel educativo de primaria incompleta o menos.
- Jefes con primaria aprobada. Este grupo incluyó a hogares con jefes con educación primaria aprobada o secundaria cursada en forma incompleta.
- Jefes con secundaria completa. En esta categoría quedaron comprendidos los jefes con secundaria completa, así como también aquellos que hubieran iniciado estudios terciarios o universitarios sin haberlos completado.
- Jefes con nivel terciario o universitario o más aprobados. En este grupo fueron clasificados aquellos hogares cuyo jefe hubiera completado un nivel de educación superior, ya sea en ámbitos de educación terciaria o universitaria.

*Proporción de jóvenes en situación de no asistencia en el radio (entre 0 y 1):* en relación a la influencia del barrio, además de la separación por estratos residenciales, se ha explorado qué indicadores podían permitir marcar diferencia al interior de estos estratos. De los evaluados, solamente el alto nivel de no asistencia de los demás jóvenes del barrio operó como un factor autónomo respecto de las demás variables produciendo un aumento en las chances de exclusión de los jóvenes.

#### *Variables de control*

##### *Atributos individuales*

Los indicadores utilizados en el nivel individual fueron:

*Edad:* se incorporó la edad como criterio de recorte para el análisis, utilizando la franja de personas de entre 13 a 21 años inclusive. Si bien la edad de finalización del secundario, en caso de aprobarse en forma continua todo el ciclo educativo, son los 18 años, a la luz de diversas políticas ya mencionadas que estuvieron orientadas a la incorporación de población que excediera ese rango, pareció pertinente extender el período de observación hasta los 21 años.

**Sexo:** para los diferentes espacios investigados (de contextos residenciales y de cortes intercensales) se buscó indagar las dependencias entre la no asistencia y la adscripción de género a partir del indicador “sexo” de ambos censos.

### *Condiciones materiales (hábitat, bienes y servicios)*

Los bienes y servicios a los que tiene acceso el hogar, así como la calidad constructiva de la vivienda, fueron operacionalizados a partir de los siguientes indicadores:

*Ausencia de cañería de agua en la vivienda:* este indicador representa un rasgo clave de la calidad constructiva, y especifica si el hogar cuenta con una instalación de caños para la distribución del agua dentro de la vivienda. Esto se encuentra asociado a la disponibilidad de un baño con descarga y de agua potable de red al interior de la vivienda, de los cuales no suele disponerse sin este tipo de infraestructura.

*No se dispone de gas de red:* para evaluar esta disponibilidad de servicio en el hogar, que afecta tanto a las necesidades de calefacción como de preparación de alimentos, se utilizó el indicador referido a principal combustible utilizado para cocinar en la vivienda.

*No hay computadora en el hogar:* este indicador registra la capacidad económica y el capital cultural vinculado a la tenencia de una computadora. En el transcurso de la década se observa un crecimiento de este indicador, incluso si los programas llevados adelante en la Ciudad de Buenos Aires de políticas de inclusión digital donde se distribuyeron computadoras a alumnos en los niveles primario y secundario se desarrollaron con posterioridad —en el plano nacional el programa Conectar Igualdad (Gigli Box, 2014) y, en el ámbito de la ciudad, el Plan Sarmiento—.

*No posee heladera:* si bien la incidencia de este indicador es baja en la distribución general (2,7% de los hogares), permite tener una referencia de aquellos hogares con serias dificultades para acceder a bienes básicos de la organización doméstica, ascendiendo a 4,8% de los hogares en el estrato 3 y a 20,4% en el estrato 4.

*No ser propietario de la vivienda y del terreno:* esta característica de la vivienda procura diferenciar las condiciones de estabilidad propia de quienes son dueños de la vivienda y del terreno en comparación con quienes no lo son. Sea en las situaciones de préstamo, inquilinato, propiedad parcial u ocupaciones irregulares, resulta posible que la mayor precariedad en el régimen de tenencia pueda traducirse en un aumento de la vulnerabilidad educativa.

*Ausencia de cielorraso:* este ítem indica un grado intermedio de precariedad de la vivienda. La disponibilidad de cielorraso es un indicador de madurez de la construcción, teniendo su ausencia un impacto usualmente directo en la calidad de vida en virtud del rol de aislación del cielorraso respecto de temperaturas extremas del exterior en verano e invierno.

#### *Variables no incluidas en los modelos finales*

Además de conocerse los factores identificados como condicionantes en los modelos de regresión logística, resulta conveniente especificar al menos brevemente qué variables fueron exploradas sin resultados exitosos. Si bien la falta de significatividad de un factor no permite afirmar la imposibilidad de identificarlo como relevante a través de otra medida, se ha considerado pertinente enumerar las variables e indicadores que fueron incluidos en diferentes pruebas en modelos alternativos y fueron finalmente descartados de los modelos finales debido a su escasa o nula significatividad o por su alta correlación con otros indicadores.

- Atributos individuales: edad, sexo, migración (nacido en país limítrofe).
- Estructura y situación socioeconómica del hogar: tamaño del hogar (cantidad de personas); migración (jefe nacido en país limítrofe); hogar de tipo unipersonal; adultos con estudios secundarios completos; adultos con estudios universitarios completos.
- Condiciones materiales (hábitat, bienes y servicios): hogar con pisos de calidad deficiente; hogar con cubierta del techo de calidad deficiente; ser propietario de la vivienda, pero no del terreno; habitar en condición de hacinamiento (3 o más personas por habitación).
- Contexto residencial: tasa de desocupación del radio; tasa de actividad del radio; promedio de edad de los jefes del radio; % de jóvenes (13-21) en el radio; % de hogares con caños de agua dentro de la vivienda; % de hogares con pisos de calidad deficiente; % de hogares que no disponen de gas de red para cocinar.

## **ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

### **Indicadores generales**

La cantidad total de hogares en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010 era de 1.150.732, siendo 310.427 la cantidad de jóvenes en la franja etaria de los 13 a los 21 años.

En la Figura 1, resaltan en primer lugar las transiciones entre estratos por nivel educativo que se registraron en esta década, llegando los jefes con universitario o terciario completos a constituir un 30,85% de los hogares. En este aspecto, se observa un aumento cuantitativo muy significativo de la cantidad de personas que habitan en radios donde el nivel universitario es el más frecuente, duplicándose para el año 2010 respecto a la cifra del año 2001.

En segundo lugar, se destaca la caída en las tasas de desempleo en el período indicado, baja que se materializó en todos los estratos, pasando el nivel general de desocupación de 18,86% a 4,29%, y mejorando sensiblemente la situación en el estrato de villa o asentamientos, donde en el año 2001 el desempleo abierto alcanzaba al 34,4% de las personas activas.

En tercer lugar, en el nivel de las condiciones materiales, el indicador con más movilidad fue la tenencia de computadoras, reduciéndose notoriamente la cantidad de hogares sin computadora, descendiendo de 52% a 26,56% en la distribución general y de 93,38% a 74,69% en el estrato más bajo. Otros demás indicadores, como la disponibilidad de gas de red en los estratos más bajos o la carencia de heladera en aproximadamente el 15% de los hogares de este estrato, registran variaciones menores (inferiores a 2pp.) en el período observado.

## **Inclusión educativa**

Al observar la evolución de la estadística educativa a partir de la información intercensal se confirma, en primer lugar, que el período 2001-2010 ha tenido muy escaso impacto en la mejora de los rendimientos educativos de la población de la Ciudad de Buenos Aires en términos de asistencia en el nivel medio, habiendo pasado la media de no asistencia general de 11,44% a 11,31% (Figura 2). En 2010, sobre un total de 310 mil personas de entre 13 y 21 años, esta cifra indica que 35 mil jóvenes se encontraban sin asistir a la escuela no habiendo completado el nivel secundario.

En segundo lugar, en la distribución por edad se advierte que para 2010 la franja de 16 y 17 años muestra una agudización de la incidencia de la no asistencia, llegando esa cifra a 12,17% (2pp. por encima del valor observado en 2001).

Inversamente, cabe señalar que la no asistencia tardía que se observaba en la información de 2001, donde a los 20 y 21 años continuaba aumentando el número de personas que abandonaba la educación secundaria –en situaciones de rezago– no se presenta ya en 2010, estabilizándose la cifra a partir de los 19 años de edad levemente por debajo del 17%.

Figura 1. Indicadores de la población total seleccionados según distribución general y estratos residenciales. CABA. Años 2001-2010

Ciudad de Buenos Aires	General		2001				2010			
	2001	2010	Estrato				Estrato			
			E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4
Total de población	2.725.094	2.828.423	115.198	984.668	1.261.953	363.275	155.243	346.259	1.577.596	749.325
Total de población 13 a 21 años	333.350	310.427	19.531	125.383	145.597	42.839	28.645	46.522	162.547	72.713
Total de hogares	1.024.231	1.150.732	28.713	338.648	508.891	147.979	45.517	116.382	653.732	335.101
<b>Individual (%)</b>										
Género (varón)	45,41	46,07	49,69	46,45	44,70	43,71	49,59	47,76	46,01	44,70
<i>Edad</i>										
▪ 0 a 12 años	14,70	14,46	32,55	15,83	13,09	11,53	28,24	18,29	13,52	11,83
▪ 13 a 16 años	4,85	4,26	7,60	5,33	4,43	4,17	7,55	5,63	4,04	3,39
▪ 17 a 21 años	7,38	6,72	9,36	7,40	7,11	7,62	10,90	7,80	6,26	6,32
▪ 22 a 49 años	40,01	41,78	43,13	38,59	40,97	39,57	44,58	39,72	41,90	41,91
▪ 50 a 69 años	20,79	21,24	6,10	20,68	21,46	23,40	7,49	18,94	22,12	23,31
▪ 70 y más	12,27	11,54	1,26	12,17	12,94	13,70	1,24	9,61	12,16	13,25
<i>Condición de actividad</i>										
▪ Ocupado*	81,14	95,71	65,60	76,83	83,39	88,05	93,07	94,18	95,79	96,60
▪ Desocupado*	18,86	4,29	34,40	23,17	16,61	11,95	6,93	5,82	4,21	3,40
▪ Inactivo**	47,90	38,89	54,86	50,48	45,94	45,54	49,57	44,08	38,03	36,11
<i>Relación con la jefatura de hogar</i>										
▪ Es el jefe	37,59	40,68	24,92	34,39	40,33	40,73	29,32	33,61	41,44	44,72
▪ Conyuge o pareja	20,12	20,10	16,86	20,08	20,39	20,28	16,44	18,45	20,48	20,81
▪ Yerno o nuera	0,55	0,54	0,76	0,84	0,40	0,24	0,88	1,06	0,52	0,26
▪ Otros (familiares y no familiares)	7,20	6,90	9,88	7,47	7,14	5,83	8,83	7,96	6,90	6,03
▪ Servicio domestico	0,53	0,38	0,04	0,14	0,38	2,27	0,02	0,06	0,19	1,00
▪ Hijo y nieto	34,01	31,39	47,54	37,08	31,36	30,64	44,52	38,85	30,47	27,18
<b>Estructura y situación socioeconómica del hogar (%)</b>										
<i>Educación del jefe</i>										
▪ Sin instrucción	6,34	4,56	29,60	7,60	4,37	2,43	21,63	8,82	3,37	1,56
▪ Primaria	33,43	26,00	52,41	45,70	27,61	14,36	52,20	46,91	25,32	12,35
▪ Secundaria	36,09	38,59	16,55	33,18	40,73	34,09	24,25	33,70	42,77	35,03
▪ Terciaria o universitaria	24,13	30,85	1,44	13,52	27,29	49,12	1,91	10,58	28,55	51,06
Niños <= 5 años en el hogar	23,07	22,87	56,47	25,29	20,07	16,92	49,45	30,37	20,96	17,89
Jefatura femenina	28,95	36,23	27,26	26,72	30,62	29,73	43,59	35,75	35,91	35,60
Hogar monoparental	21,62	22,95	21,48	21,18	21,99	21,59	27,63	25,84	22,58	21,43
Hay adultos inactivos en el hogar	56,56	40,80	50,91	61,03	53,67	56,30	46,02	47,56	40,04	38,19
Jefe desocupado	9,38	1,94	23,40	11,11	7,99	5,11	4,20	2,48	1,81	1,49
Jefe inactivo	23,53	17,80	14,72	24,99	23,29	23,16	16,35	19,28	17,79	17,45
<b>Condiciones materiales (hábitat, bienes y servicios) (%)</b>										
Ausencia de cañería de agua en la	1,90	2,23	13,89	2,10	1,16	0,17	11,56	4,00	1,78	0,43
Ausencia de cielorraso	6,86	12,27	69,95	6,73	2,76	1,43	65,15	19,78	8,78	5,19
No hay computadora en el hogar	52,00	26,56	93,38	59,92	47,46	33,19	74,69	40,36	24,29	15,01
No se dispone de gas de red	7,32	9,81	93,48	6,53	1,98	0,70	93,69	16,66	3,48	2,58
No se posee heladera	2,41	2,23	14,13	2,54	1,78	0,54	15,21	3,54	1,51	0,43
No propietario de vivienda y terreno	67,44	57,43	40,45	66,95	68,32	74,29	49,58	54,36	57,04	61,29

Fuente: elaboración propia en base a datos del CNPHyV 2001 y CNPHyV 2010.

\* Calculados sobre la población económicamente activa (PEA).

\*\* Calculado sobre el total de la población.

La distribución por género, por su parte, no ha mostrado variaciones de importancia en el periodo intercensal, siendo en ambos momentos 2pp. mayor la no asistencia escolar agregada para varones que para mujeres.

Figura 2. No asistencia y cantidad de población según sexo, edad y estrato (13 a 21 años). CABA. Años 2001-2010

	2001		2010	
	No asistencia (%)	Población total	No asistencia (%)	Población total
<i>Género</i>				
· Varón	12,66	165.517	12,52	153.888
· Mujer	10,23	167.833	10,11	156.539
<i>Edad</i>				
· 13 años	1,64	32.411	2,74	28.596
· 14 años	3,52	32.912	2,27	31.056
· 15 años	5,19	33.402	3,10	30.678
· 16 años	8,17	33.568	9,72	30.038
· 17 años	10,24	34.176	12,17	30.768
· 18 años	13,94	36.796	14,84	35.109
· 19 años	16,08	40.670	16,55	38.771
· 20 años	18,32	42.819	16,89	42.550
· 21 años	19,22	46.596	16,75	42.861
<i>Estrato</i>				
· E1. Villa o asentamiento	38,36	19.531	29,88	28.645
· E2. Sólo primaria	14,09	125.383	18,05	46.522
· E3. Sólo secundaria	7,79	145.597	9,14	162.547
· E4. Universitaria o más	3,83	42.839	4,51	72.713
<i>Total</i>	<i>11,44</i>	<i>333.350</i>	<i>11,31</i>	<i>310.427</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos del CNPHyV 2001 y CNPHyV 2010.

## Contexto residencial

La segmentación por estratos socioeducativos, como era de esperar, mostró una correlación positiva con los niveles de no asistencia de los jóvenes, alcanzando el 29,88% de los casos en el estrato 1 (zonas con villas y asentamientos) en el año 2010.

Sin embargo, puede considerarse alentador el hecho de que los valores en 2001 hayan mostrado una polarización aún mayor, llegando en el estrato más vulnerable la no asistencia a 38,36%.

En la cartografía por estrato se observa el patrón de segregación educativo norte-sur característica del desarrollo histórico de la Ciudad de Buenos Aires, con una importante concentración en los barrios ubicados hacia el norte (Belgrano, Palermo, Recoleta) de los radios con mayor capital educativo (Mapa 1).

Asimismo, la comparación 2001-2010 permite caracterizar la morfología de los cambios acontecidos en estos grupos de segmentación socioeducativa.

En ella, primeramente, se ve reflejada la importante disminución de radios en los cuales eran mayoritarios los jefes solamente con primaria completa.

Mapa 1. Distribución de radios según estratos (grupos) de prevalencia de nivel educativo alcanzado del jefe de hogar. CABA. Años 2001-2010



Fuente: Elaboración propia en base a datos del CNPhyV 2001 y CNPhyV 2010.

En términos de barrios, aquellos con mayores transiciones hacia el estrato 4 (jefes terciarios y universitarios) fueron Caballito, Devoto, Colegiales y Nuñez.

En las transiciones del estrato 2 hacia el estrato 3 (de mayoría de jefes con primaria a mayoría de jefes con secundaria) se destaca el grupo de barrios localizados entre las zonas de Liniers y Villa del Parque: Versalles, Villa Real, Villa Luro, Vélez Sarsfield, Floresta, Villa Santa Rita, Monte Castro. También experimentaron esta transición buena parte de los barrios de Villa Pueyrredón, Paternal y Parque Chas. En el sureste de la Ciudad esto ocurrió también en los barrios al sur de Almagro y Balvanera, a saber, Boedo, Parque Patricios, San Cristóbal, pasando ellos casi en su totalidad a integrar sus radios en el estrato 3 (mayoría de jefes con secundario completo en comparación a las demás categorías).

## REGRESIONES

Los modelos de regresión que se exploraron en la etapa de investigación buscaron responder en primer lugar a la pregunta respecto de en qué medida podía considerarse que los indicadores vinculados a las posición relacional tenían mayor preeminencia sobre el fenómeno de la exclusión escolar que otras dimensiones más conocidas.

En segundo lugar, se indagó respecto de si los condicionantes de la exclusión escolar han encontrado un régimen diferente de funcionamiento en el final de la primera década del 2000 (es decir, en la comparación 2001-2010) o si, por el contrario, esta estructura de condicionantes observables se mantuvo estable.

En la Figura 3 se observan las razones de momios (*odds ratios*<sup>12</sup>) de los modelos de regresión elaborados. Estos coeficientes cuantifican las diferencias en las chances de abandonar la escolarización introducidas para cada una de las variables especificadas. Las lecturas de resultados se basan en las variaciones que estas razones indican, en tanto un aumento en el factor implica un aumento proporcional en las chances de ocurrencia de la no asistencia escolar.

Por ejemplo, si la fila que corresponde a la variable “no hay computadora en el hogar” tiene para su razón de momio ( $\text{Exp}(B)$ ) un valor igual a 2,402 para el año 2001, se interpreta que las chances de abandonar de quienes no disponen de computadora es 2,402 veces más grande que las chances de quienes sí tienen. De igual modo, si dicho valor fuera 0,5 se interpretaría que las chances de abandonar serían la mitad que las de quienes sí tienen. A continuación se analizan cada una de las variables involucradas en el modelo, tanto para el comportamiento de las variables explicativas como de las variables de control.

### **Variables explicativas**

Al igual que en los casos anteriores, encontramos en los espacios de mayor nivel educativo un más alto grado de diferenciación según, en este caso, variables materiales. La no tenencia de computadora llega así a representar un cambio de 2,397 veces en las chances de no asistencia en el estrato 4.

En el caso de la condición de actividad, las correlaciones fueron aún más marcadas: mientras que estar ocupado multiplicó por 2,345 las chances de dejar la escuela, estar buscando trabajo lo hizo en 2,228 veces. Esta primera aproximación da cuenta de una importante dependencia entre la situación laboral del niño o joven y la trayectoria educativa.

Respecto del rol en el hogar, si bien afrontar las cargas de ser jefe del hogar aumentó las chances en forma significativa respecto de desempeñar el rol de hijo o de nieto<sup>13</sup>, fue el desempeñar los demás roles analizados donde se observó un mayor

---

<sup>12</sup> Un *odd*, o un momio, o ‘chance’, es una probabilidad expresada en la forma de cantidad de casos positivos sobre una cantidad de casos negativos. De este modo, por ejemplo, las chances (dando un valor al azar) de los varones de 3 años de asistir al jardín sería una probabilidad expresada en la forma de que cada 3 chicos que asisten, 2 no asisten. O como coeficiente, las chances de asistir serían de 1,5 (es decir, 3 / 2). Este valor es diferente a la probabilidad distribuida de 0 a 1, que para el mismo escenario daría 0,6 (cada 10 chicos, 6 asisten). Si la cantidad de eventos negativos es mayor a los positivos, las chances se vuelven menores a 1, dado que si por ejemplo cada 2 chicos que asisten, 3 no lo hacen, el valor del coeficiente será de 0,66 (es decir 2 / 3).

<sup>13</sup> Nieto e hijo fueron tratadas conjuntamente debido a que, controlando por los demás factores, no mostraron diferencias significativas entre sí para ninguno de los estratos ni para la muestra general.

impacto. Mientras que ser jefe aumentó en un 70,4% las chances de abandonar la escuela, ser cónyuge o pareja del jefe (es decir, ser la pareja presumiblemente de un jefe o jefa joven) multiplicó —siempre para 2010— por 4,324 dichas chances. En el caso del empleo doméstico sin retiro —es decir, de las personas de entre 13 y 21 años que fueron censadas en las casas de sus empleadores por trabajar en la modalidad de servicio doméstico sin retiro (o “con cama”) o ser familiares de alguien trabajando en esta condición— las chances de no asistencia se multiplicaron por 12,7. Esto da cuenta para dichos casos de una situación de extrema precariedad en términos educativos, especialmente si se considera que cada factor de la regresión aporta su peso independiente, es decir que esta asignación de rol es adicional al aporte hecho por la condición de actividad y la edad.

En los valores de las chances según indicadores individuales por estrato, resulta llamativa la concentración de valores más altos para sexo y ocupación en los estratos de mayor nivel educativo (estratos 3 y 4). En otras palabras, que fue en los radios donde la educación terciaria o universitaria completa de los jefes fue el nivel educativo de mayor frecuencia donde se constató el valor máximo de influencia de la participación laboral, llegando a ser 2,8 veces más grandes las chances de no asistencia de quienes trabajaban respecto de quienes se lograban mantener fuera del mercado de trabajo.

Inversamente, el desempeñar la jefatura del hogar en estos espacios de mayor nivel educativo tuvo un peso menor al que mostró en los espacios de menores recursos, siendo su valor 2,541 en el estrato más bajo y 1,296 en el estrato más alto.

Para el caso del servicio doméstico con cama, fue en las zonas con prevalencia de jefes con terciario o universitario completo (estrato 4) donde más se vieron deterioradas las chances de inclusión educativa en comparación con los demás niños y jóvenes de estos barrios, siendo 20 veces mayor las chances de abandonar la escuela para los miembros del servicio doméstico “con cama” que para los hijos y nietos de jefes de dichos espacios.

Al comparar la situación de los condicionantes individuales en el año 2010 con los resultados de los modelos realizados con la información censal del año 2001, se advierten en términos generales bajas en los niveles de correlaciones entre ellos y las chances de no asistencia. Si bien esto no significa que tales dependencias hubieran desaparecido o estén cerca de desaparecer, mientras que las chances de abandonar en función de estar ocupado aumentaban 3,058 veces en 2001, en el año 2010 lo hacen en razón de 2,345 veces. Esto ocurre también como tendencia desagregada al observarse la apertura por estrato, con algunas excepciones, tal como lo son el aumento en el estrato más bajo del peso de la masculinidad en las chances de no asistencia (en 2001 era de 1,157 en relación a las mujeres, mientras que en 2010 pasa a 1,350) y el descenso muy marcado también en el estrato más bajo de las chances de no asistencia de las parejas de los hijos del jefe (categoría yerno o nuera) respecto de los hijos y nietos propios, el cual pasa de 6,287 veces a 3,201 veces.

El principal factor dentro de los que organizan la influencia de la estructura familiar y sus capacidades en las chances de completar los estudios secundarios en el año 2010 ha sido la transmisión intergeneracional, es decir, el nivel de instrucción del jefe de hogar: mientras que para quienes cuentan con jefes de hogar con secundaria completa las chances de no asistencia crecen un 23,4% respecto de quienes cuentan con jefes de más educación, para quienes tienen jefes sólo con educación primaria tales chances aumentan en forma muy marcada, creciendo en un 382,2%.

Cabe señalar que el segundo factor en importancia en este sentido ha sido la existencia en el hogar de niños pequeños (de hasta 5 años), dando una medida tangible de las necesidades de atención y recursos que los niños en estas edades redirigen hacia ellos. En este aspecto, la presencia de niños pequeños en el hogar ha aumentado en 79,8% las chances de no asistencia de quienes habitaban con ellos en el año 2010.

En la vista por modelos parciales por estrato, se destaca el mayor impacto que tienen en los estratos más altos (E3 y E4) los factores recién descritos. Tanto el bajo nivel educativo de los padres como la presencia de niños en el hogar hacen sentir su efecto con más fuerza mientras aumenta el capital educativo de la zona de residencia, llegando la influencia en las chances de no asistencia de habitar con un jefe sin instrucción a 4,843 veces (en relación a uno con estudios universitarios o terciarios), mientras que el cuidado de niños pequeños produce chances 2.398 veces mayores para quienes conviven con ellos cotidianamente en dicho estrato. La monoparentalidad y la inactividad de adultos en el hogar, en cambio, no muestran asociaciones claras con el eje de la estratificación, asociándose en forma leve y con más centralidad en el estrato 2.

En términos comparativos, si bien entre 2001 y 2010 puede advertirse una disminución en las brechas entre las chances de no asistencia en hogares con jefes con estudios terciarios o universitarios en comparación con hogares con jefes con instrucción primaria, esta disminución de 4,874 veces a 4,367 veces no permite reconocer una diferencia relevante (en términos de reducción de la desigualdad social) en la situación de dichos hogares. Asimismo, al observarse por estrato la evolución 2001-2010, algunos factores como la jefatura femenina y la desocupación del jefe han pasado de tener una influencia moderada en el año 2001 (en el estrato 2) a no tener una influencia significativa en el año 2010.

De igual manera, la influencia del contexto residencial —el clima de no asistencia en el radio— ha sido escasa en los estratos más bajos mientras que en el estrato 4 llega a 1,97 veces.

### **Variables de control de nivel individual**

El modelo de regresión (para las personas de entre 13 a 21 años) para el año 2010 muestra como significativos a la edad y al sexo —los varones tienen 1,58 veces las chances de las mujeres de abandonar— y a la edad —por cada año adicional (tomando

la situación de quien tiene 13 años como base) las chances se incrementan en 17,3% (Exp(B)=1,173, Sig < 0,001) por cada año adicional en la edad de la persona—.

Figura 3. Coeficientes Exp(B) de modelos de regresión logística sobre población total (general) y por estrato. CABA. Años 2001-2010

No asistencia escolar*	Modelos									
	General		2001				2010			
	2001	2010	Estrato				Estrato			
			E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4
Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	
<b>Individual</b>										
Género (varón)	1,753	1,58	1,157	1,835	1,928	1,615	1,35	1,481	1,713	1,578
Edad	1,174	1,173	1,277	1,185	1,132	1,098	1,286	1,231	1,142	1,036**
<i>Condición de actividad (referencia=inactivo)</i>										
• Ocupado	3,058	2,345	3,184	2,862	3,103	3,49	2,06	2,043	2,409	2,8
• Desocupado	2,724	2,228	2,728	2,606	2,654	2,644	2,009	2,242	2,116	2,754
<i>Relación con la jefatura de hogar (referencia=hijo o nieto)</i>										
• Es el jefe	1,701	1,704	2,937	2,418	1,414	-	2,541	2,506	1,607	1,296**
• Conyuge o pareja	5,657	4,324	6,207	6,083	5,001	5,575	5,269	4,561	3,981	4,524
• Yerno o nuera	5,166	3,641	6,287	4,788	4,577	5,951	3,201	3,54	3,56	3,602
• Servicio domestico	25,058	12,713	-	16,085	28,127	49,946	10,676***	11,051	9,594	19,475
• Otros (familiares y no familiares)	2,393	1,943	2,746	2,655	2,263	2,242	2,71	2,211	1,878	1,465
<b>Estructura y situación socioeconómica del hogar</b>										
<i>Educación del jefe (referencia=terciaria, universitaria o más)</i>										
• Sin instrucción	4,874	4,367	4,015	4,161	4,956	6,018	2,783	3,13	4,294	4,843
• Primaria	3,928	3,822	3,191	3,17	3,789	4,276	2,27	2,692	3,448	4,113
• Secundaria	1,187	1,234	-	1,266	-	-	-	-	1,205	-
Niños <= 5 años en el hogar	2,185	1,798	1,536	2,11	2,495	2,358	1,398	1,599	1,93	2,398
Jefatura femenina	1,107	1,131	-	1,098**	1,127	-	-	-	1,162	1,221
Hogar monoparental	1,141	1,108	1,249	1,218	1,109**	-	-	1,29	1,163	-
Hay adultos inactivos en el hogar	1,234	1,197	1,249	1,26	1,195	1,326	1,209	1,227	1,207	1,243
Jefe desocupado	-	0,841	-	1,079***	-	-	-	-	-	0,586
Jefe inactivo	-	0,909	1,193**	-	-	0,638	-	-	-	,800**
<b>Condiciones materiales (hábitat, bienes y servicios)</b>										
Ausencia de cañería de agua en la vivienda	1,307	1,196	1,202**	1,189**	1,215**	-	1,152**	-	1,166**	1,602**
Ausencia de cielorraso	-	-	-	1,115**	1,302	-	-	-	1,095**	-
No hay computadora en el hogar	2,402	1,89	2,174	2,261	2,247	2,376	1,631	1,6	1,931	2,397
No se dispone de gas de red	1,209	,939**	-	1,371	1,427	-	-	-	1,182	-
No se posee heladera	1,617	1,313	1,308	1,528	1,852	2,718	1,267	-	1,236	1,835
No propietario de vivienda y terreno	1,366	1,178	-	1,494	1,387	1,423	-	1,171	1,19	1,140**
<b>Contexto residencial</b>										
Proporción de jóvenes en situación de no asistencia escolar en el radio (13 a 18 años)	1,073	1,103	1,071	1,085	1,461	2,304	1,073	1,086	1,39	1,974

Fuente: elaboración propia en base a datos del CNPHyV 2001 y CNPHyV 2010.

\* Los valores sin indicación (\*\* o \*\*\*) son aquellos mostraron todos Sig. < 0,001. Los valores de Exp(B) con Sig >= 0,010 fueron omitidos en la tabla ('-').

\*\* Sig. < 0,005; \*\*\* Sig. < 0,010.

## **Variables de control para las dimensiones materiales**

Del conjunto de indicadores evaluados para el año 2010 respecto de las condiciones materiales, los más influyentes en las chances de continuidad escolar fueron la tenencia de computadora y la tenencia de heladera, con 1,890 veces y 1,313 veces, respectivamente, en relación a quienes sí las tenían. En segundo lugar aparecen luego los elementos propios de la vivienda, tales como la no disponibilidad de instalación de agua y el régimen de tenencia más inestable (no ser dueño de la vivienda y del terreno), con 19,6% y 17,8% de mayores chances de no asistencia respectivamente respecto de quienes no presentaban estas características.

Con relación al año 2001, los indicadores de condiciones materiales evidenciaron bajas moderadas en sus dependencias. En el estrato educativamente más alto (E4) para el año 2010 comienza a ser relevante la instalación de cañería de agua en la vivienda, posiblemente dando cuenta de una mayor heterogeneidad en las condiciones de hábitat de los barrios con prevalencia de nivel universitario. Cabe señalar que en el estrato 2 (prevalencia de primaria completa) tanto la tenencia de heladera como la disponibilidad de cañerías de agua aparecen como no significativas para la predicción de chances de no asistencia en dicho segmento, manteniéndose sin embargo el uso de computadora y el régimen de tenencia como criterios relevantes.

## **CONCLUSIONES**

A modo de conclusión, es posible retomar la hipótesis inicial de este texto para ser evaluada a la luz de los resultados obtenidos.

Como hemos podido ver, las tramas de relaciones no son una imagen mecánica de otros aspectos socioeconómicos o habitacionales, y por el contrario, han mostrado influir de manera marcada en las posibilidades de continuidad de la formación educativa.

De este modo, incluso si ciertos tipos de interacción pueden ser más frecuentes en unos contextos que en otros, el análisis empírico permitió mostrar que existe un alto grado de dependencia de las trayectorias educativas de las personas con el abanico de relaciones y participaciones que tienen y sostienen.

Consecuentemente, si bien, por ejemplo, el nivel educativo del jefe de hogar puede estar correlacionado parcialmente en la Ciudad de Buenos Aires con la calidad constructiva de la vivienda, la influencia en la tasa de escolarización de ambos factores fue independiente. Más precisamente, carencias materiales de alto impacto como la ausencia de instalación de cañerías de agua y de gas de red en la vivienda han mostrado un efecto menor en la escolarización (ambas combinadas) que el vivir con un jefe de hogar sin secundaria completa.

A partir de la información censal analizada se ha podido caracterizar la no asistencia escolar en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2001-2010 en términos de contextos relacionales personales. En dicho proceso, algunos elementos

esperables se han podido constatar, tales como el mayor nivel de exclusión educativa al avanzarse en la edad (fenómeno referido en la literatura como “desgranamiento”), el estar más vinculados los jóvenes con el mercado de trabajo, así como una incidencia más grande del fenómeno entre varones que entre mujeres.

Al mismo tiempo, han emergido algunos elementos menos previsibles en dicha caracterización. Ejemplo de esto lo es el hecho de que, considerando los barrios por la prevalencia de educación de sus jefes, la influencia del género y la ocupación del alumno condicionaban en mayor medida hacia la exclusión escolar en zonas con prevalencia de jefes con estudios secundarios y universitarios que en zonas con jefes de menores niveles educativos.

También dentro de este grupo de hallazgos, el rol dentro del hogar ha mostrado niveles muy altos de condicionalidad de las chances de no asistencia, constituyendo un factor que debería ser observado con atención en términos de focalización de esta problemática, ya no solamente en términos de ser “jefe de hogar”, sino también por las situaciones diferenciadas observadas en quienes son cónyuges de estos jóvenes jefes, o para quienes cohabitan con los padres de sus parejas.

Asimismo, se ha hecho visible la situación extrema de las personas ocupadas en empleo doméstico sin retiro (con cama), quienes acumularon los peores indicadores en términos de chances de completar los estudios secundarios, llegando a estar en 2010 el estrato 4 en una relación de 19 a 1 con las chances de los jóvenes con los que comparten el barrio de residencia.

La presencia de niños pequeños en los hogares constituyó también un factor que marcó las chances de continuidad escolar, con fuerza en los estratos bajos, aumentando un 40% las chances de no asistencia, pero más especialmente en los estratos de más alto nivel educativo, donde hacían crecer en un 240% dichas chances.

En términos agregados, y en comparación con las condicionalidades derivadas de la posición relacional (como el convivir con los suegros o tener por jefe a una persona con pocos estudios), los datos respecto de la influencia de las condiciones materiales fueron consistentes con la poca elasticidad ocurrida entre la mejora de las condiciones materiales en la década observada y el comportamiento de la inclusión educativa.

Asimismo, los modelos de regresión logística han servido para mostrar una baja en la condicionalidad de la no asistencia principalmente en los factores utilizados como control a nivel individual y de las condiciones materiales, si bien en ambos casos las chances de quienes están en las categorías más favorecidas continúan siendo muy superiores a aquellas que tienen más comprometida su continuidad escolar.

A modo de conclusión, cabría afirmar que el problema de la exclusión escolar está en la escuela, y no en la casa. La diversidad de los hogares se mantiene como un desafío no resuelto para una escuela que no alcanza a retener a quienes afrontan sus vidas con grandes responsabilidades: quienes trabajan, quienes son padres, quienes cuidan a sus mayores.

Poder ampliar el campo de soluciones que ofrece la escuela media podría estar ligado, al menos parcialmente, a ver con más claridad las relaciones interpersonales de los jóvenes que asisten y buscan allí una formación, y en poder tratar esas capacidades y condicionantes derivados de sus situaciones vinculares de maneras más apropiadas a las necesidades y motivaciones que aportan a la práctica educativa.

## REFERENCIAS

- Arancibia, V. (1995). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres: revisión de investigaciones educacionales, 1980-1995. En E. Cohen (Ed.), *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 157-213). Santiago, Chile: CEPAL/OEA/Ediciones Sur.
- Binstock, G., y Cerruti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Unicef.
- Briscioli, B., y Toscano, A. (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Presentada en *Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano*, 16 y 17 de julio, CLACSO, Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Canevari, J., Catalá, C., y Montes, N. (2011). La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión. *Informes de investigación de la dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama Social de América Latina 2001 – 2002*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Con, M. (2010). Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. *Informes de investigación de la dirección de investigación y estadística del ministerio de educación del GCBA*. Buenos Aires, Argentina: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación.
- Cubillos Romo, J. (2017). Maternidad adolescente, entre la escolarización y el fracaso escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-22.
- De Grande, P. (2016). El formato Redatam. *Estudios demográficos y urbanos*, 31-3(93), 811-832.
- De Grande, P., y Salvia, A. (2008). Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana de Gran Buenos Aires. En A. Salvia (Comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 61-88). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Del Bono, A., Mallimaci Barral, A., Cabrera, N., Bulloni Yaquinta, M., y Saavedra, L. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Unicef.

- Di Pietro, S., Tófaló, A., Medela, P., y Pitton, E. (2014). La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de desigualdades. *Población de Buenos Aires*, 19, 7-27.
- Di Virgilio, M., Marcos, M., y Mera, G. (2015). Las ciudades dentro de la ciudad: características sociodemográficas y habitacionales de la Ciudad de Buenos Aires según sus tipos de hábitat. *Población de Buenos Aires*, 12(22), 33-57.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- ESRI. (2011). *ArcGIS Desktop: Release 10*. Redlands, CA: Environmental Systems Research Institute.
- Fainsod, P. (2008). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Ferreira, H., Vidales, S., Kowadlo, M., y Bono, L. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del proceso en la República Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-29.
- Fiszbein, A., Giovagnoli, P., y Adúriz I. (2003). El impacto de la crisis argentina en el bienestar de los hogares. *Revista de la CEPAL*, 79, 151-167.
- Gigli Box, M. (2014). Jano conectado: las dos caras de las netbooks del estado. *Question*, 1(42), 85-96.
- Groisman, F. (2012). Determinantes de la escolarización y participación económica de los adolescentes en Argentina (2004-2009). *Frontera norte*, 24(48), 37-61.
- IBM. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (15 de julio de 2016). *Información de interés público sobre el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Recuperado de [https://www.indec.gov.ar/gacetillasdeprensa\\_detalle.asp?id=107](https://www.indec.gov.ar/gacetillasdeprensa_detalle.asp?id=107)
- Isola, N. (2014). El envejecimiento de las cifras. Una mirada moderna sobre el INDEC y los Operativos Nacionales de Evaluación en la Argentina en el siglo XXI. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 295-319.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE – Unesco Sede Regional Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2010). Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. *Informes de investigación de la dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación del GCBA*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lindenboim, J. (2011). Las estadísticas oficiales en Argentina ¿Herramientas u obstáculos para las ciencias sociales?. *Trabajo y Sociedad*, 16(15), 19 a 38.
- Molinatti, F. (2017). Las migraciones internas en Argentina: posibilidades, alcances y desafíos para su captación mediante el Censo 2010. Presentado en *XIV Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, 21-22 de septiembre, Santa Fé, Argentina.

- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2), 187-210.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polack, M. E. (19 de junio de 2014). Adultos: sin excusas para no terminar la escuela secundaria. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1702572-adultos-sin-excusas-para-no-terminar-la-escuela-secundaria>
- Rodríguez, F. (2009). Notas sobre los conceptos de los “Nuevos Asentamientos Urbanos” (NAUs) en la ciudad de Buenos Aires. *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 5, 197-218.
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3.9.
- TECHO. (2013). *Relevamiento de asentamientos informales 2013*. Buenos Aires, Argentina: TECHO Argentina.
- Tedesco, J., y López, H. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.

# MIGRANTES EN LA ESCUELA: PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INTERCULTURAL DE LOS APRENDIZAJES

## *Migrants in the School:*

### *A Proposal of an Intercultural Evaluation Model of Learning*

MARÍA LORETO MORA OLATE\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-7631-9179>

\* Universidad del Bío-Bío/CONICYT. Chile. Grupo de investigación “Literatura y Escuela”. Universidad Autónoma de Chile. Chile.  
Correspondencia: [mlmora@ubiobio.cl](mailto:mlmora@ubiobio.cl)

Recibido: 08-05- 2017

Revisado: 28-07-2017

Aceptado: 02-01-2018

**Resumen:** La escolarización de niños y jóvenes migrantes constituye un desafío que aún no ha sido afrontado por la política educativa chilena. Dicho alumnado se enfrenta a un currículum monocultural y a formas de evaluación derivadas de un paradigma técnico que invisibilizan la diversidad de saberes. El presente artículo describe la primera fase de diseño de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes, a partir de un paradigma crítico reflexivo, que opera una concepción emancipadora de la evaluación como diálogo de saberes para la mejora y equidad educativa en contextos de escolarización de migrantes. En el diseño del modelo evaluativo intercultural se consideran como sustentos teóricos la evaluación formadora, la regulación continua de los aprendizajes, los procesos de metaevaluación de los docentes y un concepto más amplio de interculturalidad.

**Palabras clave:** migrantes; escuela; evaluación; aprendizaje; interculturalidad crítica.

**Abstract:** *The schooling of migrant children and young people is a challenge that has not yet been faced by the Chilean educational policy, facing such students to a monocultural curriculum and forms of evaluation derived from a technical paradigm, which make the diversity of knowledge, invisible. The article describes the first phase of the design of a model of intercultural evaluation of learning from a critical reflexive paradigm, using an emancipatory conception of evaluation as a dialogue of knowledge for the improvement and educational equity in migrant education contexts. In the design of the intercultural evaluative model, we considered the theoretical support of the formative evaluation, continuous regulation of learning, teacher meta-evaluation processes and a broader concept of interculturality.*

**Keywords:** *migrants; school; evaluation; learning; critical interculturality.*

---

<sup>1</sup> Doctora (c) en Educación. Licenciada y magíster en Educación, mención Gestión Curricular y profesora de Castellano y Comunicación Social en Universidad del Bío-Bío (Chile). Líneas de trabajo: educación en contextos de diversidad cultural migrante; formación docente.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La migración es un fenómeno social que de forma creciente se hace ver en el sistema escolar chileno, donde la matrícula de niños y jóvenes extranjeros ha experimentado un crecimiento de un 39%, entre los años 2010 y 2015, según información entregada por el Ministerio de Educación (2016a). Esto ha provocado que las aulas se conviertan en espacios de diversidad cultural y de saberes que tensionan a la escuela. En el plano investigativo de la región, la escolarización de niños y jóvenes migrantes es un tema que no se ha convertido en un campo de investigación (Hernández, 2016), según lo documentado por el autor tomando datos de la Organización de los Estados Americanos (2011), explicando que el foco recurrente en la investigación académica transite en temas como el tráfico, la explotación, la reunificación familiar o “la integración general de la infancia migrante, donde entra la educación como un tema secundario” o bajo el amparo de la políticas públicas relacionadas con diversidad étnica (p.152).

En Latinoamérica, las políticas educativas interculturales están focalizadas en la diversidad cultural indígena, situación de la cual Chile no está exento, porque ha concebido a la educación intercultural como “un tema de los pueblos originarios, por tanto se focaliza solo en las regiones con mayor presencia indígena” (Abett, 2011, p. 116). Por ello se señala que Chile ha pendulado históricamente entre una visión multiculturalista conservadora o monoculturalista, donde el eje es la asimilación (Abett, 2011). A esto se suma lo planteado por Hevia (2005) en relación con los estereotipos sociales que generan expectativas en los docentes, “quienes se conducen de una manera diferencial y transforman la predicción en profecías autocumplidas” relacionadas con la capacidad de aprender y de rendimiento académico de los alumnos que pertenecen a una determinada etnia o nacionalidad (Meeus, González y Manzi, 2016).

En cuanto a la evaluación, Hevia (2005) alude a los estudios de Williamson (2003) y Cañilef et al. (2002) quienes coinciden en que las prácticas docentes tradicionales continúan sin modificarse, a pesar de la diversidad cultural de tipo étnico de los alumnos, donde la evaluación “no es concebida como una instancia adicional de aprendizaje, sino más bien como un instrumento de medición de la retención y reproducción de conocimientos” y tampoco contempla “modalidades pertinentes a la realidad cultural, lingüística o social de los estudiantes” (Hevia, 2005, p. 205). Es decir, la evaluación de los aprendizajes responde a un paradigma técnico y un modelo de gestión de la diversidad cultural predominantemente asimilacionista (Jiménez, 2014), que invisibiliza los saberes que portan los alumnos.

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en modalidad de ponencia en el IV Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje. 26 al 28 de julio de 2017. Universidad de Concepción. Concepción. CHILE. Esta investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- CONICYT, a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional N°21170381 (2017).

En términos de cómo es abordada la escolarización de migrantes, una revisión documental crítica de la política educativa vigente en Chile permite constatar contradicciones y ausencias, a pesar de los compromisos asumidos por el Estado chileno con la comunidad internacional, a partir del año 1990, (Palma, 2015, p. 4) enfocados a velar por los derechos de los niños y niñas.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, el paradigma de evaluación que predomina en el sistema escolar es de tipo técnico, el cual persigue comprobar resultados y se convierte en un medio de control social, otorgando legitimidad a los saberes occidentales de tipo monocultural que han sido seleccionados por el poder hegemónico y que, consecuentemente, invisibiliza a los diferentes tipos de diversidades que conviven en las aulas, como las originadas por la migración, donde la escuela revela la tendencias de infravalorar la cultura del migrante (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009) a través de procesos de asimilación (Terrén, 2004). En el caso chileno, la evidencia investigativa indica que en el sistema escolar “existen acciones más de integración que de inclusión, dadas las lógicas asimilacionistas propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo, en un currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente” (Joiko y Vásquez, 2016, p. 139).

En consecuencia, la diversidad cultural migrante viene a tensionar también los procesos de evaluación de los aprendizajes en la escuela. Por lo tanto, se ha considerado de interés diseñar una propuesta de modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes en la escuela con el objetivo de proponer operativamente, desde un paradigma crítico reflexivo, la concepción de evaluación emancipadora como diálogo de saberes para la mejora y equidad educativa en contextos de escolarización intercultural migrante.

## MARCO TEÓRICO

### Concepto de evaluación

Si bien el concepto de evaluación proviene del mundo industrial, ya en la década de los 30 ingresa al contexto educativo con Ralph Tyler quien introduce el término “evaluación educacional”, entendiéndolo como “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos ha sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 6). Castillo y Arredondo (citado en Castillo y Cabrerizo, 2008), conceptualizan la evaluación como un proceso que

por un lado, debe permitir, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativas (pp. 8-9).

En la evolución del concepto decantan aspectos básicos que estructuran su conceptualización, constituyéndose en sus características fundamentales que permiten definir la evaluación educativa como un proceso integrado por tres acciones, a través del cual se 1) *obtiene información* para 2) *formular juicios* y 3) *tomar decisiones*.

Por su parte, Sanmartí (2007), retomando dichas acciones, explica el concepto de evaluación, según sea la finalidad de la evaluación; es decir, si esta tiene un *carácter social* o un *carácter pedagógico, regulador*. En el primer caso, la evaluación persigue “certificar ante los alumnos, los padres y la sociedad en general, el nivel de unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje” (Sanmartí, 2007, p. 21); es decir, se trata de una evaluación *sumativa*. En el segundo caso, evaluar tiene como finalidad “identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento” (p. 21), lo cual se denomina *evaluación formativa*. Sanmartí (2007) realiza la diferenciación entre una evaluación formativa tradicional y la evaluación formadora; la primera, adjudica al docente el rol de “detectar las dificultades y los aciertos del alumnado, analizarlos y tomar decisiones” (p. 21); en cambio, la segunda, propone que la función reguladora sea compartida con el estudiante. Según los momentos de la enseñanza, Castillo y Cabrerizo (2008), siguiendo a Casanova (1995), señalan que la evaluación educativa puede ser inicial, procesual o final:

*Evaluación inicial:* se desarrolla al inicio de una unidad de aprendizaje o al iniciar una determinada asignatura, donde el docente recoge información, tanto de carácter personal como académica, lo que se denomina “estructuras de acogida” (Halwachs citado en Sanmartí, 2007, p. 34); es decir, concepciones alternativas, experiencias personales, hábitos y actitudes, prerrequisitos de aprendizaje, estrategias espontáneas de razonamiento y campo semántico del vocabulario utilizado; información que reporta insumos para la planificación de la enseñanza de acuerdo a las características del grupo. En esta etapa la evaluación cumple su función diagnóstica.

*Evaluación procesual:* consiste en la recogida de información durante el proceso de aprendizaje, sirviendo como una “estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 25). En esta etapa la evaluación cumple su función formativa y es por eso que se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua. A juicio de estos autores, la evaluación procesual-formativa cumple un rol de importancia dentro del concepto de evaluación educativa, porque se puede actuar “sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje, si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final)” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 26). A juicio de Sanmartí (2007), la evaluación durante el proceso de aprendizaje es la más

importante, porque la calidad de dicho proceso depende de si se “consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan”, sumado a la relevancia que el propio alumno sea capaz de identificar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (p. 35).

*Evaluación final:* la recogida y valoración de la información se efectúa al final de una determinada unidad o curso y pretende determinar “la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos planteados al término del proceso o de un periodo instructivo y los resultados que aporta puede ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 26), a lo cual Sanmartí (2007) denomina mirar a la evaluación final desde su finalidad formativa, permitiendo “ayudar a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final” (p.36).

En esta etapa, la evaluación tiende a cumplir una función sumativa, que emite un juicio de valor acerca de un proceso finalizado. Por eso adquiere una función sancionadora, ya que a partir de ella depende la promoción del estudiante y por lo tanto, en la práctica, la mirada formativa de la evaluación final propuesta por Sanmartí (2007), se diluye, debido a que aún predomina un paradigma de evaluación educativa objetivista. Esta función sancionadora es criticada por Santos Guerra (1998), quien destaca la dimensión sociológica de la evaluación al convertirse en la criba que selecciona estudiantes, pero “cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias” (p.14). Es decir, el autor avanza en su reflexión y consigna la naturaleza política y ética de la evaluación, que “encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución, quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio” (Santos Guerra, 1998, p. 16).

Por su parte, Ravela (2009) manifiesta una postura crítica frente a la discusión referida a la evaluación formativa y sumativa, argumentado que es “una falsa oposición predominante en el discurso pedagógico, entre evaluar procesos (que sería formativo, cualitativo y “bueno”) y evaluar resultados (que sería sumativo, cuantitativo y “malo”)” (p. 52), ya que el problema no es la certificación, sino el uso que se hace de ella. Además, el autor, producto de una investigación desarrollada en ocho países de Latinoamérica en aulas de sexto grado de primaria, revela que la evaluación formativa también posee vicios, porque la devolución es predominantemente de tipo valorativa, existiendo “poca descripción de lo producido por el alumno, poca orientación y pocas oportunidades para reflexionar sobre las tareas y sus dificultades” (Ravela, 2009, p. 79). De esto, se deriva entonces una visión de aprendizaje que depende del “esfuerzo, pero que desconoce la importancia y peculiaridad de los procesos cognitivos de los estudiantes” (p. 79).

## Funciones de la evaluación

A partir de esta estructura básica y según sean sus aspectos y aplicaciones, es posible ampliar el concepto de evaluación de acuerdo con: la intencionalidad educativa, los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, los ámbitos de aplicación, los agentes de su ejecución, etc. Este concepto puede complejizarse más al considerar las “circunstancias de la evaluación educativa” el momento (cuándo evaluar), las funciones (para qué evaluar), los contenidos (qué evaluar), los procedimientos (cómo evaluar), los ejecutores (quiénes evalúan) (Castillo y Cabrerizo, 2008). Es así como, de acuerdo a la finalidad o función, la evaluación puede ser de tipo diagnóstica, formativa y sumativa. Castillo y Cabrerizo (2008) siguiendo a Casanova (1995), describen cada tipo de la siguiente forma:

*Evaluación diagnóstica:* tiene por objetivo iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje accediendo a un “conocimiento real de las características de los alumnos, tanto en lo personal como en lo académico”. Se considera como un paso fundamental para el diseño de estrategias que permite al docente acomodar su práctica para que sea del todo pertinente a la realidad del grupo curso.

*Evaluación formativa:* constituye una “estrategia de mejora para ajustar y regular la marcha de los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos” durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo obtener información de los integrantes del curso con el fin de “reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes”.

*Evaluación sumativa:* se desarrolla al final de un terminado periodo para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos. También recibe la denominación de evaluación certificativa, debido a que su foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir “dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante” (Ravela, 2009, p. 53).

## Modelos de evaluación

Conforme a las funciones atribuidas a la evaluación emergen diversos modelos predominantes. Según un criterio diacrónico, Alcaraz (2015) ha organizado los modelos de evaluación predominantes a lo largo de la historia en un ordenamiento por generaciones:

- 1° *Generación pretyleriana* (2000 a. C. hasta 1930). Generación de la medida. Impera el uso de los test estandarizados con la intención de “medir las destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia para utilizar con grandes colectivos de estudiantes” (Alcaraz, 2015, p.13).
- 2° *Generación tyleriana* (1930-1957): Ralph Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa, por ser el primero en acuñar el término, sistematizándola en el campo educativo, dejando atrás la “mera evaluación psicológica” (Alcaraz, 2015, p.14) y dando paso a la evaluación criterial.
- 3° *Generación del juicio y valoración* (1957-1972): Surgen los nombres de Cronbach y Scriven, quienes critican algunas ideas de Tyler y son considerados los padres de la evaluación curricular moderna, quienes estimaron necesario introducir la valoración, el juicio como un contenido intrínseco en la evaluación, donde el evaluador “no solo analiza y describe la realidad, además la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (Hernández Guzmán citado en Alcaraz, 2015, p.16).
- 4° *Generación de la profesionalización* (década del 70 y del 80): Predomina la pluralidad conceptual y metodológica, donde destacan, a juicio de Alcaraz (2015) los modelos alternativos de la evaluación responsable de Stake, la evaluación democrática de MacDonald, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación como crítica artística de Eisner. Para Guba y Lincoln (citado en Alcaraz, 2015) esta eclosión de modelos da lugar al agrupamiento de modelos cuantitativos y cualitativos, emergiendo la generación “sensible y constructivista” (Alcaraz, 2015, p.17). Dicho modelo emergente, de corte más naturalista, considera importante “la necesidad de fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación, a través de la utilización de métodos participativos” (Alcaraz, 2015, p.19).

Finalmente, la autora propone que en la actualidad nos encontramos en una 5° Generación, a la que ella denomina “generación perdida o ecléctica”, argumentando que, al tiempo que se “s sofistican los conceptos” (de la evaluación), se mantienen las prácticas “más propias de la calificación” (Alcaraz, 2015, p.22), que resultan tensionadas críticamente a propósito de la creciente diversidad cultural que viene a desafiar el paradigma tradicional de evaluación, convirtiéndose en un imperativo repensar la evaluación en contextos de diversidad cultural migrante.

## Evaluación y diversidad cultural migrante

Los niños y jóvenes migrantes llegan a un espacio escolar de imposición cultural, donde confluyen la diversidad étnica y cultural; la escuela los mira homogéneamente, valorando sus experiencias extraescolares de manera negativa e, incluso, como entorpecedoras del trabajo en aula, donde la construcción de esta diferencia cultural en la escuela, con atributos superpuestos de clase, etnia y nacionalidad, suele constituirse en un dato central del discurso docente para dar cuenta de las *limitaciones* que introducen los sujetos para el despliegue de sus proyectos de trabajos en aula. (Diez, 2011, p. 172)

Los estudiantes hijos de migrantes enfrentan entonces una serie de dificultades con las que se encuentran tanto a nivel idiomático-lingüístico, como a nivel cultural, siendo una de las más complejas, la situación de discriminación o racismo, que afecta el proceso de escolarización. Esto ocurre especialmente cuando dicha discriminación está presente en las actitudes y discurso de los docentes, constituyéndose en una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996). Esta violencia simbólica se refleja, consecuentemente, en las prácticas pedagógicas de los docentes (Tijoux, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015). La evaluación, uno de los componentes de las prácticas pedagógicas, es un proceso que atraviesa todos los niveles educativos, y se espera que aporte información para la mejora de los procesos, ya sea a nivel de sistema educacional, institución escolar, desempeño docente y rendimiento escolar.

La matriz que transversaliza el currículum educativo es de naturaleza técnica, el cual realiza “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regularán la práctica didáctica que se desarrollará en la escolaridad” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 22), y también regulará las prácticas evaluativas, perpetuando así dicha una racionalidad en las actuales Bases Curriculares, en el caso de Chile, configurando un orden escolar funcional al orden social dominante (Oliva, 2017). Este antecedente podría explicar que aún “gran parte de los establecimientos con alumnado migrante no ha logrado implementar un enfoque intercultural que supere la etapa del reconocimiento para trascender la interacción entre todas las culturas” (Hernández, 2016).

La escuela constituye un terreno en disputa donde la migración ha puesto sobre la mesa la categoría conceptual denominada “diversidad”, planteando interrogantes referidas a los contenidos que deben enseñarse, a cómo evaluar los aprendizajes, a cómo compatibilizar la enseñanza de un sentido de pertenencia nacional con la transmisión de contenidos particulares y en cómo evitar la folclorización de las culturas que portan los alumnos migrantes no “como productos de las permanente producción cultural inmersa en determinadas relaciones sociohistóricas” (Montesinos, 2012, p. 215). Por lo tanto, la diversidad cultural no es vista como un recurso pedagógico relevante para producir aprendizajes y generar diálogo intercultural (Hernández, 2016); al contrario, ella es asumida desde una supuesta carencia, y desde los proyectos

institucionales y del currículum, la diversidad cultural no se asocia como una posibilidad de abrir “nuevas oportunidades de construcción de conocimientos, que permitan acercar visiones y saberes distintos, e historizar acerca de las experiencias humanas (Diez, 2011, p. 172).

La interrogante referida a cómo evaluar los aprendizajes en contextos de diversidad cultural migrante se enfrenta a la representación de evaluación presente, tanto en docentes como en estudiantes, como un sometimiento a una determinada norma, debido a la preponderancia de la función social de evaluación, es decir, como certificación y promoción del alumnado (Jorba y Sammartí, 1994, p.17). Esto podría obedecer a una confusión conceptual entre evaluación, calificación y medida; especialmente, como lo señala Casanova (citado en Castillo y Cabrerizo, 2008, p.14) “la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica”. Además, no deja de ser menor la forma que los docentes representen la evaluación, porque ella determina la concepción de enseñanza (Santos Guerra, 1998).

Desde una racionalidad evaluativa crítica/transformativa, la evaluación constituye una estrategia de retroalimentación y de valor agregado al aprendizaje efectivo del educando o la educanda, dejando de ser castigo, sino más bien un “estímulo deseado por él o ella para corregir o superar sus errores normales en todo proceso de aprendizaje” (Pinto y Osorio, 2014, p. 84).

#### *Interculturalidad: sentidos y usos*

La década de los noventa es señalada como el inicio de la predominancia del concepto de interculturalidad en los discursos oficiales, tanto políticos y educativos. Tubino (2004) señala que los Estados Nacionales definen interculturalidad “como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas”, haciendo ver un sesgo en dicho enfoque, calificándolo como excesivamente unilateral. El autor, a su vez, distingue las significaciones semánticas y usos políticos del concepto de interculturalidad, uno de tipo neoliberal (interculturalismo funcional) y otro de corte crítico (interculturalismo crítico).

El interculturalismo funcional plantea al diálogo y al reconocimiento entre culturas, pero invisibiliza la condición de pobreza en las cuales viven los integrantes de las culturas subalternas, por lo tanto “no cuestiona el sistema postcolonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (neoliberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil” (Tubino, 2004, p.6).

En contraste, el interculturalismo crítico, no solo evidencia y cuestiona las condiciones generadoras de asimetría cultural, sino que también persigue eliminarlas, porque solo así podría existir un verdadero diálogo. Tubino destaca la necesidad de realizar un ejercicio de memoria, con la finalidad de “visibilizar los conflictos

interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (2004, p.7).

Siguiendo a Tubino, quien asume el interculturalismo crítico como una propuesta práctica de cambio sustancial, que más adelante es profundizada por Walsh (2005, 2009 y 2010), se distinguen dos momentos: uno de tipo descriptivo, y otro de tipo normativo. En el primero importa esclarecer e interpretar los hechos, “identificar, con conciencia hermenéutica, el carácter de las hibridaciones culturales que existen de hecho” (Tubino, 2004, p. 8); y el segundo momento, de tipo ético y político, persigue “la transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales” (p.8). Tubino (2005), al vincular interculturalidad con democracia avvicina el concepto de “ciudadanía intercultural”, que implica desde la educación intercultural crítica, “la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva” (Tubino, 2005, p. 3).

Walsh, en sentido crítico, indica este hecho como una “moda”, al develarnos que las reformas educativas de la década del noventa siguen la lógica del capitalismo transnacional (Walsh, 2009), ya que las políticas que emergen en este nuevo siglo entienden lo intercultural como “parte de aparato de control y de la política educativa estatal” (Walsh, 2010, p. 81). Entonces dichas políticas profundizan las desigualdades, dejando intactas las estructuras de poder; es decir, responden a una interculturalidad funcional al sistema.

De acuerdo a los planteamientos de Walsh (2009) el término interculturalidad adquiere tres sentidos distintos: interculturalidad relacional, funcional y crítica. La interculturalidad relacional alude “al contacto e intercambio entre culturas” (p. 3); la interculturalidad funcional está “enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia su inclusión al interior de la estructura social establecida” (p.4). La interculturalidad crítica asume una postura más transformadora, cuestionadora de las disciplinas y estructuras, “pues busca su transformación y, a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también modos y condiciones de pensar diferentes” (Walsh, 2005, p. 46).

En el plano educativo, el enfoque intercultural crítico demanda acciones en varios niveles (Lara, 2015), en especial la “transformación de acciones pedagógicas como la organización temática de los currículos, las didácticas a utilizar para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación de esos esos aprendizajes” (p. 227), procesos que deben estar sustentados en un diálogo horizontal, que “permita zanjar los abismos entre la academia y sus saberes y las acciones que se desarrollan en el aula” (p. 231). Sin duda que lo anterior supone realizar ajustes en la dinámica de la escuela, en cuanto a los tiempos, espacios, recursos, y como señala Leiva (2015), voluntad de cambio e innovación.

Fornet-Betancourt (2006), destaca la insistencia de la interculturalidad en promover una pedagogía que

en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad (p. 38).

La función de la educación se relaciona con “ser gestora de pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del otro”, lo cual implica pluralizar epistemológicamente la educación para que esta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes (Fornet-Betancourt, 2006, p. 39). Entonces, la idea de educación que se desprende desde el enfoque intercultural está en la línea de ser articuladora de realidades, es decir, “como educación que contribuye al crecimiento real de la realidad; o sea, a la universalización por la capacitación para participar con el otro en y de su real diferencia” (p. 41). En consecuencia, la educación intercultural carga la impronta de cuestionar los modelos pedagógicos existentes (Higuera y Castillo, 2015), y por lo tanto, también tensiona los modelos evaluativos. Es así como Diez (2011) documenta que, en la segunda mitad del siglo XX, frente a la diversidad cultural surgieron programas para atender las “dificultades escolares” de niños indígenas y migrantes, quedando su repertorio cultural excluido, y han dejado inalterados modos de organización de tiempos, de espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la “escuela moderna”. La escolarización ha sido planteada como política educativa compensatoria de déficit, reduciendo el tratamiento de la diversidad cultural a experiencias focalizadas para población específica, propuestas que han abrazado los nuevos discursos del multiculturalismo (Walsh, 2009; Diez, 2011, p. 157). En medio de estas tensiones entre lineamientos que se cruzan y conviven en las escuelas, es poco lo que se dice respecto a las asimetrías sociales y las identidades silenciadas. Empezar a referirnos a asimetrías en términos de conocimientos, saberes, experiencias, de biografías y trayectorias que se encuentran, debaten y tensionan en la escuela, es un desafío que nos incluye. (Diez, 2011, p. 159).

Por su parte, la propuesta de la interculturalidad crítica que considera este diseño de modelo de evaluación, aspira a la construcción de una educación intercultural para todos (Riedemann, 2016), donde se hagan presentes, siguiendo a Walsh (2010) otros modos del poder, saber, ser y vivir, más allá de las actuales expresiones de educación intercultural bilingüe o de la relación entre los diferentes grupos culturales, y que aboga por “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferenciadamente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh, 2010, pp. 91-92). Por lo tanto, Walsh, junto con conceptualizar la interculturalidad crítica como un proyecto, proceso y lucha de tipo política, social,

epistémica y ética, también la consiga como una herramienta pedagógica, que “pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2010, p. 92).

### *Enfoque intercultural y diálogo de saberes*

Un análisis de la política educativa y curricular que norma la educación en América Latina permite encontrar trazas de una concepción funcional de interculturalidad, que la entiende como “parte del aparato de control y de la política educativa estatal” (Walsh, 2010) y que viene a profundizar las desigualdades, dejando intactas las estructuras de poder. Como contraparte, la evidencia investigativa y de reflexión coinciden en señalar como necesidad el desarrollo de una educación intercultural, pero aún no se observa como aspiración un sentido más crítico de ella, como proyecto político y epistémico (Walsh, 2005). Desde el enfoque intercultural crítico, la diversidad cultural es exigencia de diálogo y apertura, exigencia de acogida y de compartir “lo propio” con el otro para redimensionarlo en común” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 29).

La evidencia investigativa indica que, mayoritariamente, los docentes no consideran en sus planificaciones actividades que fomenten la educación intercultural y tampoco estiman que sea necesario implementar un currículo intercultural como tampoco estiman la necesidad de evaluar teniendo en cuenta la diversidad cultural (Matencio, Miralles y Molina, 2013).

Lo anterior podría atribuirse a una debilidad detectada en formación inicial del profesor, la cual entrega escasas herramientas para enseñar en contextos interculturales (Sanhueza et al., 2016). Entonces, el estudiantado migrante se enfrenta a un currículum monocultural (Sanhueza, Friz y Quintriqueo, 2014) y es clasificado de acuerdo a sus capacidades de adaptación a “un patrón académico-cultural, contrariando así el derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria” (Essomba, 2007, p. 91); y además, es atendido por docentes que adolecen de formación en el ámbito de la planificación curricular y evaluación en contextos de diversidad cultural.

Una de las funciones de la educación intercultural es su función transformadora (Essomba, 2007), que no solo remite al campo pedagógico y que la hace vincularse con los demás subsistemas sociales que conforman la comunidad, estableciendo relaciones de interdependencia para promover no solo cambios a nivel actitudinal, sino también en el “marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, sea cual sea su nacionalidad o situación legal” (Essomba, 2007, p.11).

Desde el enfoque intercultural, uno de los aspectos esperables en los docentes, es el referido a los objetivos y contenidos, que debe ser variados, es decir, académicos, sociales y afectivos, donde la metodología debe apuntar a la promoción de un trabajo cooperativo, que propicie la búsqueda teniendo en cuenta los bagajes culturales de los estudiantes, generando un diálogo que problematice los contenidos y donde la evaluación “debe estar encaminada a la reflexión y mejora de los procesos” (Matencio, Miralles y Molina, 2013, p. 273).

Este enfoque asume la interculturalidad como un “concepto pedagógico polisémico que hace referencia a una valoración positiva de la diversidad cultural, a la vez que favorece espacios socioeducativos de diálogo, enriquecimiento y fructífero intercambio cultural y emocional” (Leiva, 2015, p. 49) que, en unión con una concepción crítica/transformadora de la evaluación, legitima “los saberes emergentes, los instrumentales y los saberes necesarios nuevos, tanto sociales, como individuales, que se considerarán en la acción formativa” (Pinto y Osorio, 2014, p. 88).

## **PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INTERCULTURAL DE LOS APRENDIZAJES**

La presente propuesta de modelo de Evaluación de los aprendizajes en la escuela se vincula con el concepto de interculturalidad, a través del paradigma de Evaluación Emancipadora, propuesto por la investigadora brasileña Ana María Saul, a inicios de los años 80, en su tesis doctoral titulada “Evaluación emancipadora: una propuesta democrática para la reformulación de un curso de postgrado”, investigación que fue publicada como libro en el año 2001 (Calderón y Maciel, 2013).

La evaluación emancipadora surge en respuesta a los postulados clásicos de la evaluación educacional que imperaban en Brasil en la década del 80, proponiendo un carácter político-pedagógico de la evaluación, al incorporar una “perspectiva crítico-transformadora de la realidad educacional como fundamento de una práctica democrática” (Calderón y Maciel, 2013, p.85).

Considerando lo anterior, el diseño de esta propuesta evaluativa recoge el concepto de interculturalidad, ampliando el foco problemático desde lo indígena hacia las diversidades culturales que se derivan de la presencia de inmigrantes en nuestra sociedad, porque “la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Rivera Cusicanqui citado en Walsh, 2010, p. 79).

## Marco de referencia

En Chile, la Ley General de Educación enmarca el proceso de educación desde el “respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional” (Ministerio de Educación de Chile, 2010).

Recientemente, la Política Nacional de Desarrollo Curricular, avanza discursivamente en el reconocimiento de la realidad “pluricultural, plural y diversa en distintos sentidos de nuestra sociedad chilena” (Ministerio de Educación de Chile, 2016b), estableciendo que el currículum nacional debe sustentarse en “un diálogo armónico entre las perspectivas local, nacional y global” (Ministerio de Educación de Chile, 2016b, p.21). En este sentido, el currículum nacional debe partir de la base que los pueblos indígenas existentes en el país “son portadores de culturas específicas y, en consecuencia, es necesario reconocer que la diversidad y pluriculturalidad constituyen la identidad nacional” (p.21).

Al mismo tiempo, se establece que la lógica de construcción de un currículum nacional “ha de ser pensada desde una perspectiva de inclusividad fundada en una comprensión compleja de la diferencia, que no busque normalizarla o asimilarla. Esto implica una prescripción curricular flexible, relevante y pertinente, para el despliegue de la máxima potencialidad de la diversidad de estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile, 2016b, p.21), lo cual implica un rol más activo de las comunidades educativas, que les permita recuperar su capacidad de reflexión.

En cuanto al ámbito de la evaluación, las recomendaciones de la Política Nacional de Desarrollo Curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2016b) otorgan relevancia a la evaluación de aprendizajes, ya sea externa como interna, siendo esta última el escenario donde se instala el Modelo de Evaluación que a continuación se detalla. Dicha política estima que la centralidad de la evaluación interna, por un lado, radica en su capacidad de generar evidencias para el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y “donde se juega la capacidad de los equipos docentes de retroalimentar tanto sus prácticas pedagógicas como el aprendizaje de sus estudiantes”; y por otro, conduce a que los propios “centros educativos fortalezcan el reconocimiento de los logros de aprendizaje y mejoren con ello la toma de decisiones para el mejoramiento de los procesos educativos” (p.19). Por lo tanto, dichos procesos entrañan procesos colaborativos de reflexión, basándose en evidencias pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2016b), los cuales son considerados en la presente propuesta de Modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes.

## Fundamentación

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se estima que para atender a dicha realidad pluricultural que se hace presente en la escuela, se hace necesario avanzar hacia una comprensión de la evaluación de los aprendizajes, desde un paradigma técnico a uno crítico, el cual entiende la evaluación como un diálogo de saberes.

Esto es, en igualdad epistémica entre los agentes involucrados, cuestionar la pertinencia de los contenidos impuestos por el currículum oficial, y cuestionar también la educación en su sentido de escolarización, abriendo su significado a otras instituciones sociales, reconociendo de esta forma que “fuera de la escuela hay saberes que se van transmitiendo a las nuevas generaciones” (Comboni y Juárez, 2013, p. 18). Nos referimos a igualdad epistémica que permita “generar las condiciones que emparejen el terreno para que niños y jóvenes negocien y construyan su identidad con mayor libertad. En eso consiste uno de los retos de la educación intercultural” (Comboni y Juárez, 2013, p. 22).

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque intercultural se concibe como una acción que está atravesada por la crítica, el debate, el análisis y la reflexión, apoyada en evidencias de la realidad. En este aspecto, resulta orientador el enfoque de evaluación para el aprendizaje, el cual profundiza el sentido de la evaluación formativa desde una perspectiva constructivista, que Nunziati (citado en Jorba y Sanmartí, 1994), denomina “evaluación formadora”, que unida a la postura crítica de la evaluación apela a desarrollar procesos de democratización y de metaevaluación.

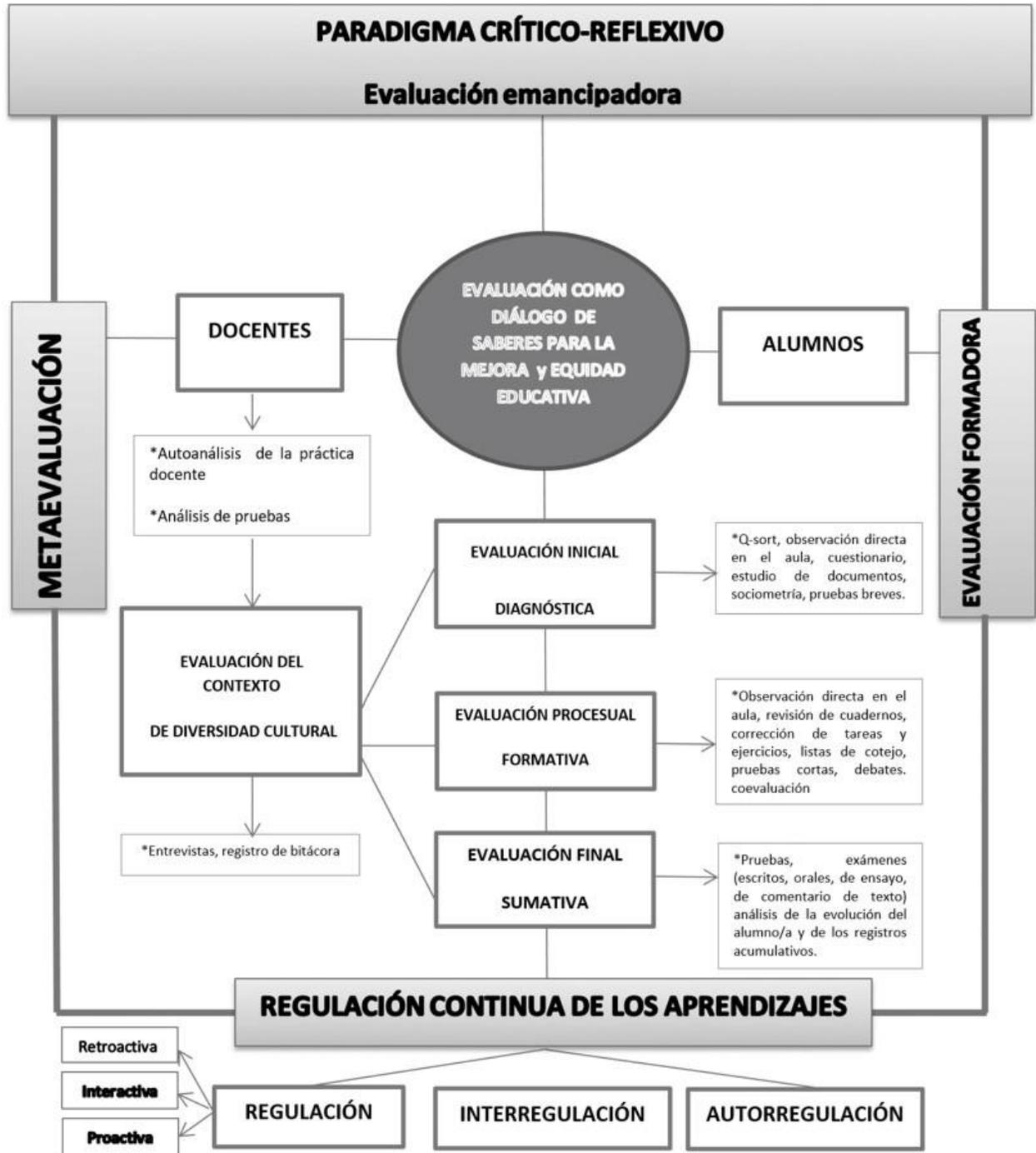
En este desplazamiento, desde una concepción técnica a una dimensión crítica de la evaluación con enfoque intercultural, para esta propuesta, se retoman y enriquecen los aportes de Santos Guerra (1998, p. 29) quien propone centrarse en tres funciones que estima relevantes, y que resultan pertinentes para un modelo intercultural de evaluación de aprendizajes en la escuela:

- *Diálogo*: la evaluación como plataforma de debate entre los diversos agentes educativos, profesores y alumnos como portadores y sus saberes.
- *Comprensión*: la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de sus sentidos profundos vinculados a la evaluación formadora, regulación continua de los aprendizajes y metaevaluación.
- *Mejora*: el cambio depende de la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los actores involucrados en los procesos evaluativos; en primera instancia, profesores y estudiantes.

El modelo que a continuación se describe (Figura 1) pretende evaluar objetivos de aprendizaje, a través de procesos de regulación continua, desarrollados por docentes y alumnos ya sea al inicio, durante y al final del proceso, con la finalidad de establecer un

diálogo de saberes que comprenda la diversidad de culturas de los participantes como una posibilidad de avanzar hacia la mejora educativa.

Figura 1: Modelo de evaluación intercultural de los objetivos de aprendizaje en la escuela



Fuente: Elaboración propia (2017)

## Actores y componentes del modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes en la escuela

### *Actores: docentes y alumnos*

La forma que los profesores representen la evaluación determina la concepción de enseñanza que ellos desarrollen. Por lo tanto, se hace necesario fortalecer sus competencias docentes pedagógicas-evaluativas, iniciando procesos de *metaevaluación* al interior de las unidades educativas, para que el propio docente desde su contexto revise sus formas de evaluar e implemente mejoras capitalizando su saber pedagógico y los saberes de sus alumnos, y no solo se remita acríticamente a seguir los lineamientos de la institucionalidad ministerial, los cuales hasta el momento son aún limitados, debido a su carácter monocultural.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza y de aprendizaje no estaría dissociado de los procesos evaluativos, sino que está presente a lo largo del proceso de formación (antes, durante y después), con la finalidad de “mejorar el aprendizaje cuando todavía se está a tiempo”, tomando decisiones orientadas a “regular, en el sentido de adecuar, las condiciones de dicho aprendizaje” (Jorba y Sanmartí, 1994, p. 17), con el objetivo de prevenir el fracaso.

La regulación también es ejecutada por el estudiante en forma individual, proceso denominado *autorregulación*, que se basa en la autoevaluación (Castillo y Cabrerizo, 2008), en una capacidad de “construcción intersubjetiva, significada en la acción formativa colectiva” (Pinto y Osorio, 2014, p. 90).

### *Componentes*

**Evaluación del contexto de diversidad cultural:** se enfoca a analizar los problemas, las necesidades educativas y los elementos del entorno (Castillo y Cabrerizo, 2008) que pueden afectar el proceso de aprendizaje y de evaluación, procurando su pertinencia cultural. Como instrumentos, resultan de utilidad para los docentes las entrevistas con los alumnos y sus familias, así como gestionar un registro de bitácora.

**Evaluación inicial-diagnóstica:** se desarrolla al inicio de una unidad de aprendizaje o al iniciar una determinada asignatura, donde el docente recoge información, tanto de carácter personal como académica, a través de instrumentos como Q-sort, observación directa en el aula, cuestionario, estudio de documentos, sociometría, pruebas breves.

**Evaluación procesual-formativa:** consiste en la recogida de información durante el proceso de aprendizaje, sirviendo como una “estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 25). A juicio de Sanmartí (2007), la evaluación durante el proceso de aprendizaje es la más

importante, porque la calidad de dicho proceso depende si se “consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan”, sumado a la relevancia que el propio alumno sea capaz de identificar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (Sanmartí, 2007, p. 35). Se sugieren como instrumentos: Observación directa en el aula, revisión de cuadernos, corrección de tareas y ejercicios, listas de cotejo, pruebas cortas, debates, coevaluación.

**Evaluación final-sumativa:** la recogida y valoración de la información se efectúa al final de una determinada unidad o curso y pretende determinar “la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos planteados al término del proceso o de un periodo instructivo y los resultados que aporta puede ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p.26), a lo cual Sanmartí (2007) denomina mirar a la evaluación final desde su finalidad formativa permitiendo “ayudar a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final” (p.36). Como instrumentos idóneos destacan: Pruebas, exámenes (escritos, orales, de ensayo, de comentario de texto) análisis de la evolución del alumno y de los registros acumulativos.

**Metaevaluación:** Santos Guerra explica la metaevaluación a partir de un trabajo de McCormick y James, en el que afirman que esta “implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de la evaluación” (citado en Santos Guerra, 1998, p. 257). Es decir, se hace necesario comprender el rol de la evaluación más allá del credencialismo y la rendición de cuentas. Por lo tanto, los docentes bajo este modelo están llamados a realizar procesos de autoanálisis de la práctica docente y a su vez, en equipo con sus colegas, y también a desarrollar procesos analíticos de los propios instrumentos evaluativos, como las pruebas de papel y lápiz que aplican.

**Evaluación Formadora:** enfatiza la regulación de las actuaciones pedagógicas, interesándose más por los procedimientos implicados en la realización de las tareas que en los resultados. Tiene como objetivos la gestión de los errores, la consolidación de los éxitos y la regulación pedagógica (Jorba y Sanmartí, 2008, p. 27), tal como se describe en el siguiente punto.

**Regulación continua de los aprendizajes:** permite atender la diversidad cultural, ya que persigue adecuar de manera permanente “los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades e intereses del alumnado” (Jorba y Sanmartí, 2008, p. 22) a través de los siguientes procesos:

- *Regulación*: la mejor regulación es aquella que el docente plantea “inmediatamente después de detectar las dificultades y mucho antes de las actividades de evaluación finales” (Sanmartí, 2007, p. 94) y que puede adoptar tres formas: *regulación interactiva*, que está integrada a la situación de aprendizaje, siendo una consecuencia inmediata de la interacción del docente con el alumno y de este con sus pares y con los materiales de enseñanza; *regulación retroactiva*, que contempla actividades de refuerzo a posterior de la evaluación final y la *regulación proactiva*, que incluye las actividades de aprendizaje que persiguen profundizar y consolidar las capacidades de los estudiantes.
- *Autorregulación*: La autorregulación permite al estudiante “darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir para lograr un determinado objetivo y seleccionar las estrategias que permitan actuar en consecuencia” (Castillo y Cabrerizo, 2008, p. 94).
- *Interregulación*: la responsabilidad del aprendizaje también recae en el alumno no solo en solitario, sino en relación con sus pares, por lo tanto, resulta de importancia “propiciar situaciones didácticas que favorezcan interacciones que promuevan la regulación mutua pues los alumnos no aprenden solos” (Jorba y Sanmartí, 1994, p. 20).

La regulación continua de los aprendizajes permitiría atender a la diversidad de saberes que portan lo estudiantes migrantes. Esta evaluación es asumida como un instrumento que ayuda tanto al educando como al educador a comprender la progresión tanto cognitiva y humana y su aporte a la producción colectiva, considerando como protagonista al sujeto que aprende, en términos de sus “umbrales afectivos y culturales que determinan intereses y conocimientos previos” (Pinto y Osorio, 2014, p. 85).

## CONCLUSIONES

La consignación en la Política Nacional de Desarrollo Curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2016b) de la realidad pluricultural y diversa en el contexto chileno resulta un dato esperanzador, porque aquellos conceptos no solo estarían aludiendo a un tipo de diversidad derivada de los pueblos originarios, sino que abarcaría a la realidad migrante que, día a día, se hace más presente en las calles y aulas chilenas. No obstante, el concepto de interculturalidad o educación intercultural permanece ausente en esta política.

La forma como los profesores representen la evaluación determina la concepción de enseñanza que ellos desarrollen, por lo tanto, se hace necesario fortalecer sus competencias docentes pedagógicas-evaluativas, iniciando procesos de metaevaluación al interior de las unidades educativas. Se aspira a que el propio

docente, desde su contexto, revise sus formas de evaluar e implemente mejoras, capitalizando su saber pedagógico, y no solo se remita a seguir los lineamientos de la institucionalidad ministerial, los que hasta el momento son limitados en relación con la evaluación de los aprendizajes en contextos de diversidad cultural migrante, antecedente que motivó a proponer el modelo descrito.

Si bien el modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes es descrito desde su fase inicial de diseño, puede concluirse que la diversidad cultural migrante en el sistema escolar chileno no solo tensiona el currículum en términos de la pertinencia de los contenidos que la escuela trasmite, sino que también conflictúa las formas de evaluación vigentes que validan el conocimiento hegemónico desde un paradigma técnico. Por lo tanto, la perspectiva intercultural de la evaluación constituiría una posibilidad de recuperar el sentido pedagógico de ella con la aspiración también de construir una educación intercultural con sentido crítico.

## Agradecimientos

Al programa de Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad del Bío-Bío, en la persona del Dr. Iván Sánchez Soto.

## REFERENCIAS

- Abett, P. (2011). La migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia del alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 10(9), 113-126. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3118/113-126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973/3193>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F., México: Distribuciones Fontamara. S.A.
- Calderón, A., y Maciel, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, 22(42), 77-95. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5292>
- Cañilef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertrán M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2008). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.

- Comboni, S., y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Diez, M. L. (2011). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 153-177). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Essomba, M. A. (Coord.). (2007). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, España: Grao.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid, España: Morata.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, (2), 151-169. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art09.pdf>
- Higuera, É., y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 42(18), 147-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095009>
- Hevia, R. (Coord.). (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art24.pdf>
- Joiko, S., y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/vistaPrevia.action?cod=41&area=E>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235>
- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1442>

- Matencio, R., Miralles, P., y Molina, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 257-274. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735053.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 17 de agosto del 2009). Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación de Chile (2016a, setiembre 15). *Subsecretaria Quiroga: "Uno de los desafíos de la Reforma es constituir un sistema educativo realmente inclusivo"*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/2016/09/15/subsecretaria-quiroga-uno-los-desafios-la-reforma-constituir-sistema-educativo-realmente-inclusivo/>
- Ministerio de Educación de Chile (2016b). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-69988.html>
- Meeus, J, González, R., y Manzi, J. (2016). Ser "blanco" o "moreno" en Chile: El impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En J. Manzi y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 515-542). Santiago de Chile, Chile: CEPPE-P/Universidad Católica de Chile.
- Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v09a09montesinos.pdf>
- Oliva, M. A. (2017). Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0405.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (2011). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Palma, M. (2015). *Inclusión de los niños inmigrantes: prácticas sociales en el espacio educativo*. Recuperado de <https://goo.gl/TW5Y6>
- Pinto, R., y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Jesús María, Perú: Derrama Magisterial.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. Recuperado de [http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_10.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art_10.pdf)
- Riedemann, A. (2016). Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde con la multicultural sociedad actual. En X. Erazo, J. Esponda y M. Yaksic (Eds), *Migraciones y*

- derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (pp.115-128). Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Sanhueza, S., Friz, M., y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 148-162. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n3/v16n3a10.pdf>
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsuc, Ch., Domínguez, J., Friz, M., y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4) 183-200. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Grao.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, España: Catarata.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 35, 1-17. Recuperado de <http://polis.revues.org/9338>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, UCT, pp.151-164. Recuperado de [goo.gl/QH49mJ](http://goo.gl/QH49mJ)
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, Perú. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir*. Recuperado de <https://goo.gl/3xvPK4>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Williamson, G. (2003). *Reforma educacional y educación intercultural bilingüe: el caso de Chile*. Presentado en el Seminario Reformas educacionales y educación intercultural bilingüe en América Latina. Cochabamba, Bolivia.

# INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA EXPERIENCIA EXITOSA

## *Inclusion at the Secondary Level. A Successful Experience*

DELFINA GARINO\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-0320-8830>

\*IPEHCS-UNCo-CONICET. Argentina.

Correspondencia: [delgarino@gmail.com](mailto:delgarino@gmail.com)

Recibido: 24-11- 2017

Revisado: 27-11-2017

Aceptado: 02-01-2018

**Resumen:** Aunque desde 2006 se estableció la obligatoriedad legal del nivel secundario completo en Argentina, se observan problemas vinculados a la retención y al desarrollo de procesos educativos significativos para quienes aprenden. El propósito de este artículo es analizar, desde una perspectiva metodológica cualitativa, la propuesta educativa de una escuela secundaria que ofrece formación para el trabajo. Se retoma la voz de sus egresados para examinar la inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria (en términos de retención) y *en* la escuela secundaria (en términos de desarrollo de procesos de aprendizajes significativos). Entre los hallazgos se destaca la valoración del seguimiento personalizado y de la formación para el trabajo como estrategias que posibilitaron la inclusión educativa.

**Palabras clave:** escuela secundaria; inclusión educativa; formación para el trabajo; jóvenes; deserción.

**Abstract:** *Compulsory secondary school was established by law in Argentina in 2006. However, there are still problems that refer to drop off and to the development of meaningful learning processes for students. From a qualitative analysis perspective, this article analyzes the educational proposal of a secondary school with vocational training and takes up the voice of its graduates to analyze the inclusion of young people "to" secondary school (in terms of retention) and "in" secondary school (in terms of developing meaningful learning processes for students). Youngsters assessed work formation and personal containment as strategies that had enabled their educational inclusion.*

**Keywords:** *secondary school; educational inclusion; vocational training; youth; drop out.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Licenciada en Sociología. Becaria Postdoctoral en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional del Comahue-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IPEHCS-UNCo-CONICET). Docente de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Coordinadora del GT CLACSO "Juventudes e inclusión laboral", miembro del Programa de Estudios Sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Líneas de trabajo: trayectorias de formación para el trabajo en escuelas secundarias e inserción laboral de jóvenes, articulación educación secundaria-mundo del trabajo, formación e inserción laboral de jóvenes en el sector hidrocarburífero.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tanto en Argentina como en otros países de América Latina, los jóvenes enfrentan grandes dificultades para insertarse laboralmente, así como para culminar los niveles obligatorios de educación, fenómenos que muchas veces están interrelacionados.

Las causas de los vaivenes en los procesos de inserción laboral de jóvenes se deben, en parte, a la precariedad y segmentación del mercado de trabajo, lo cual implica que se pueden encontrar en el proceso productivo distintos segmentos laborales que ofrecen condiciones de trabajo y de ingresos diferenciadas (Bertranau y Casanova, 2014)<sup>2</sup>. Claro está que el grado de segmentación no es el mismo para todos los niveles de instrucción, sino que desciende conforme estos aumentan.

Además, los indicadores que refieren, por ejemplo, a la desocupación, a la informalidad y a la subocupación horaria, siempre presentan cifras más alarmantes para los jóvenes que para los adultos. Esta situación se agrava para quienes han salido tempranamente del sistema educativo (especialmente para quienes no han completado los niveles obligatorios de educación), pertenecen a los sectores con menos recursos de la población (Pérez, 2008) y para el caso de las mujeres jóvenes (Organización Internacional del Trabajo, 2013).

Respecto del sistema educativo formal, en el año 2006 Argentina estipuló la obligatoriedad legal del nivel secundario completo a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, ley que regula el sistema educativo<sup>3</sup>, acumulando entre 13 y 14 años de educación obligatoria según la modalidad que se cursa. Sin embargo, dado que esta obligatoriedad no modificó su racionalidad selectiva original (Tiramonti, 2011), es decir, el hecho de tener a los miembros de sectores sociales altos y medios como destinatarios principales, los jóvenes (especialmente aquellos de sectores sociales bajos) experimentan dificultades para permanecer en el sistema educativo y terminar el nivel. Cabe aclarar que esta tendencia a la expansión de la obligatoriedad del secundario, así como las dificultades referidas a la retención, no son específicas del caso argentino, sino que se expanden en varios países de América Latina (Cabrera Borges, 2017; Arriagada y López, 2015; Croso, 2009).

---

<sup>2</sup> La existencia de segmentos diferenciados dentro de la economía supone que es posible hallar distintos grupos de trabajadores en el mercado laboral, que varían según el tipo de contratación, estabilidad, remuneraciones y cumplimiento de derechos que perciben, tanto al comparar la economía formal con la informal, así como al interior de cada una de estas (Bertranau y Casanova, 2014).

<sup>3</sup> Establece que el Estado debe proveer la educación para todos los habitantes de la Nación; que el Estado Nacional fija la política educativa y que debe garantizar el financiamiento del sistema educativo; fija su estructura; establece que el Consejo Federal de Educación (organismo de concertación de la política educativa nacional) define los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios, mientras que las jurisdicciones y las instituciones educativas pueden establecer contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas.

En este contexto, se retoman planteos que reflexionan sobre los procesos de exclusión de los estudiantes *de* la escuela, pero también *en* la escuela (Gluz, 2016) y que habilitan al menos dos discusiones. Por un lado, las dificultades que encuentran los jóvenes para permanecer y culminar los niveles obligatorios de educación; por otro lado, la forma en que se desarrollan sus procesos de escolarización, y que supone analizar también la estigmatización de las instituciones a las que asisten los jóvenes y la obtención de credenciales educativas devaluadas.

En este contexto interesa discutir acerca de qué saberes se promueven, transmiten y circulan en las escuelas, y la manera en que estos se vuelven relevantes (o no) a los ojos de los estudiantes. En este sentido, postulamos que el trabajo en torno a saberes que aparecen como significativos para los jóvenes promueve formas de inclusión *en* la escuela, y retomamos a Puiggrós y Galiano (2004) cuando plantean que en tanto pueden incidir en la construcción de las subjetividades de quienes los aprenden, otorgar herramientas para transformar el entorno donde viven y afectar el curso de sus vidas, pueden ser considerados saberes socialmente productivos.

Dado que el nivel secundario suele ser el último que los jóvenes cursan o finalizan, y que muchos jóvenes se insertan en el mercado de trabajo de manera inmediata a su culminación o abandono (si no lo han hecho simultáneamente al cursado de este nivel o incluso durante la escolaridad primaria), cabe preguntarse el espacio que tiene la formación para el trabajo y los sentidos que los jóvenes construyen sobre sus experiencias educativas en general, así como acerca de las prácticas de formación para el trabajo por las que circulan, en particular, favoreciendo experiencias escolares relevantes para los jóvenes.

Se plantea como hipótesis de trabajo que hay instituciones que despliegan distintos tipos de estrategias para incluir a los jóvenes a las escuelas y que además, gracias a los saberes y a las prácticas pedagógicas que promueven (especialmente a la formación orientada al mundo laboral), en tanto son significativas para los estudiantes, se constituyen en saberes socialmente productivos y a la vez en maneras de incluir a los jóvenes *en* las escuelas.

A partir de esta hipótesis, este artículo pone el foco, por un lado, en las estrategias que, desde la visión de los egresados de una escuela secundaria, habían facilitado su permanencia y terminalidad del nivel, favoreciendo la inclusión a la escuela; y, por otro lado, en los sentidos que habían construido sobre sus procesos educativos, y más específicamente, sobre su participación en prácticas de formación para el trabajo, para analizar si estos saberes habían favorecido procesos educativos más significativos. Para el análisis se retoma el caso de una escuela secundaria que tiene a la formación para el trabajo desde la perspectiva de la economía social en el centro de su propuesta educativa y busca favorecer la inclusión educativa de jóvenes de bajos recursos y brindar herramientas para intervenir en sus trayectorias de inclusión laboral.

Este artículo es parte de los resultados de mi tesis doctoral, una investigación cualitativa que se orientó a estudiar las trayectorias de inserción laboral de jóvenes de sectores bajos que habían egresado de dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén (Patagonia argentina) y que prestó especial atención a la incidencia de la formación recibida en el secundario en dichos procesos<sup>4</sup>.

La selección de las escuelas, así como la de los egresados, fueron realizadas por muestreo cualitativo de casos, elegidos en función de criterios teóricos entre los que se destacaron las especificidades de sus propuestas de formación para el mundo del trabajo, la visión del mundo del trabajo que sostenían y la población que recibían (concretamente, provenientes de hogares de bajos recursos materiales). La selección de la cohorte 2009 de egresados, por su parte, se debió a que era el primer grupo de graduados de una de las escuelas elegidas, bajo el supuesto de que entrevistar jóvenes que hubieran tenido un tiempo prolongado luego de finalizar sus estudios secundarios permitiría indagar acerca de las particularidades de sus recorridos vitales posteriores, prestando especial atención a las dinámicas de sus procesos de inserción laboral y a los sentidos construidos sobre sus experiencias escolares<sup>5</sup>.

El estudio de trayectorias se enmarcó en el enfoque biográfico (Sautu, 1999), que a través de relatos de sujetos individuales busca reflexionar en torno al interjuego que existe entre la biografía de ese sujeto y el contexto sociohistórico del cual es parte. En este marco, el relato que un sujeto hace de su propio recorrido vital tiene un lugar central, aunque se considera que esta narración supone un recorte más o menos consciente, por parte del entrevistado, sobre los recuerdos de los acontecimientos en los que participó directa o indirectamente, así como la interpretación que realiza sobre estos sucesos, mediada por sus experiencias de vida posteriores (Lomsky-Feder citado en Sautu, 1999). Efectivamente, el relato del entrevistado es el resultado de las interpretaciones que hace en el presente de los hechos que vivió, a partir de su propia historia y de sus proyectos y perspectivas futuras en el momento en que se lo entrevista (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Por este motivo, los sentidos y valoraciones de los jóvenes entrevistados respecto de sus experiencias escolares y del impacto de ellas en sus trayectorias supone una reconstrucción mediada por experiencias vitales posteriores.

---

<sup>4</sup> El trabajo de campo se realizó entre 2011 y 2014. Se realizaron entrevistas a informantes clave (se entrevistaron 6 directores de nivel y de modalidades del Consejo Provincial de Educación de Neuquén), análisis de documentos (se analizaron proyectos educativos y planes de estudios de 91 instituciones de nivel secundario de la Provincia), entrevistas semiestructuradas a 3 directivos de las escuelas que conformaron la muestra y entrevistas en profundidad a 8 profesores y a 35 egresados de ambas instituciones.

<sup>5</sup> Cabe aclarar que, si bien el objetivo original era entrevistar al total de egresados de esa cohorte de ambas escuelas, varios jóvenes no pudieron ser localizados y otros no quisieron ser entrevistados por la investigadora (se logró entrevistar al 60% del total de egresados de ambas instituciones).

Para la construcción de los análisis que se presentan en este artículo, se retoman entrevistas en profundidad a 17 egresados<sup>6</sup> (varones y mujeres, realizadas en el segundo semestre del año 2014) de la Escuela N, en las que se trabajó la incidencia de la escuela en general y de las prácticas de formación para el trabajo en particular en sus trayectorias educativo-laborales posteriores, así como la construcción de sentidos sobre la experiencia escolar.

El artículo se estructura en cuatro apartados: en el primero se presenta el abordaje teórico del escrito; en el segundo se describen las características principales de la propuesta educativa de la escuela seleccionada; en el tercero se analiza la valoración de las experiencias escolares por parte de egresados de la escuela; finalmente se presentan las conclusiones.

## **EXCLUSIÓN DE LA ESCUELA Y EN LA ESCUELA: PROBLEMAS NO RESUELTOS A PESAR DE LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL**

Desde sus orígenes, la misión de la escuela secundaria en Argentina se orientó a la conformación de la ciudadanía y cumplió con el ideal de una “formación general” preparatoria para el cursado de estudios universitarios, privilegiando un currículum enciclopedista y humanista y dejando ciertos saberes (como los vinculados al trabajo) en un segundo plano en las propuestas pedagógicas. Se consolidó una estratificación de los saberes en académicos y técnicos: los primeros orientados al desarrollo personal y a la ciencia, los segundos al mundo del trabajo (Camillioni, 2006; Southwell, 2011).

Esta estratificación de saberes fue acompañada por una racionalidad selectiva, en la que los miembros de la elite y de sectores medios fueron sus destinatarios principales (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011), excluyendo de las aulas a quienes no se adaptaban al formato escolar imperante: “esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución” (Tiramonti, 2011, pp. 21-22).

Sin embargo, a mediados del siglo XX, se inició la apertura de la escuela secundaria a otros sectores sociales, proceso que llevó a su masificación y que derivó en 2006 en la obligatoriedad del nivel secundario completo a través de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Esta obligatoriedad se sumó al mandato social que plantea que todos los jóvenes deben cursar estudios secundarios y que se verifica en el hecho de que el mercado de trabajo exige cada vez más el título secundario, más allá de los conocimientos que requiera la labor de que se trate (Tenti Fanfani, 2007).

---

<sup>6</sup> Los nombres de los jóvenes que aparecen en los fragmentos de las entrevistas son ficticios.

La particularidad de este proceso de masificación del nivel secundario es que se realiza en un contexto de desigualdad social. En este marco, las desigualdades que atraviesan la estructura de la sociedad son replicadas y sostenidas en el ámbito educativo. Efectivamente, pese al discurso igualitario que ha caracterizado al sistema educativo argentino, históricamente ha sostenido formas de integración escolar diferenciadas que perpetúan y reproducen las desigualdades sociales. Además, la retórica meritocrática asociada al sistema, niega las posiciones desiguales en las que se ubican los sujetos, oculta el papel que este desempeña en la producción y reproducción de las desigualdades y ayuda a construir y naturalizar jerarquías entre sectores, en las que quienes quedan en los segmentos superiores están incluidos y los que están en los inferiores son excluidos directa o indirectamente del sistema escolar (Dussel, 2009).

En efecto, la reproducción de la desigualdad se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que, en 2010, quienes pertenecían a sectores sociales bajos cuadruplicaban la no asistencia a la escuela en comparación con quienes pertenecían a sectores medios altos. Se observa, entonces, la exclusión *de* la escuela como un problema que está ligado a la desigualdad social, según el cual quienes se ubican en los estratos sociales más bajos tienen mayores posibilidades de ser excluidos del sistema educativo formal (Gluz, 2016).

A la exclusión *de* la escuela, Gluz (2016) agrega la exclusión *en* la escuela, que habilita a reflexionar en torno a distintas maneras en que los jóvenes pueden estar dentro de las instituciones educativas. Este concepto invita a pensar las formas en que muchos jóvenes transitan sus procesos de escolarización, y que supone considerar situaciones de retraso escolar, de entradas y salidas del sistema educativo, pero también de procesos de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004).

La noción de escolaridad de baja intensidad refiere a aquellos jóvenes que están inscriptos y asisten de manera más o menos regular a la escuela, pero desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Esto puede manifestarse a partir de un estar conflictivo o un estar pasivo (sin involucrarse en las propuestas educativas) dentro de la institución. Analizar las causas de esta baja intensidad supone examinar las características del sistema escolar y de las dinámicas educativas que se le proponen a los estudiantes, que se suman a las condiciones en las que los jóvenes realizan sus procesos de escolarización.

La ampliación del sistema educativo a nuevos sectores sociales, entonces, supone una incorporación diferenciada, ya que quienes acceden no están en igualdad de condiciones que aquellos que fueron incorporados con anterioridad. Varias dinámicas coadyuvan en la producción de esta situación.

Por un lado, la cultura social de los estudiantes no necesariamente se acopla ni con la cultura escolar ni con el currículum que las instituciones educativas pretenden llevar adelante. En efecto, mientras éste posee características tales como homogeneidad, sistematicidad, continuidad y coherencia, entre otras, las culturas que

traen consigo los jóvenes aparecen, a los ojos del sistema educativo, como fragmentadas, diversas, múltiples y flexibles, por lo que ambas tienden a entrar en conflicto. Esta situación es especialmente compleja para aquellos jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos (Tenti Fanfani, 2007).

Por otro lado, estos jóvenes no ingresan a las mismas instituciones que los sectores dominantes, sino que circulan por instituciones estigmatizadas y que otorgan credenciales educativas devaluadas (Grupo Viernes, 2008). Efectivamente, la adquisición de credenciales académicas es una de las principales estrategias de reproducción de los sectores sociales (Bourdieu, 1988), pero las titulaciones que obtienen quienes pertenecen a sectores bajos no suelen ser valoradas de la misma manera que aquellas que obtienen quienes se ubican en los estratos superiores de la estructura social.

Además, si bien la mayor cantidad de años de educación facilita la obtención de un empleo de mejor calidad e ingresos más altos, la ampliación de la matrícula escolar sin un correlato al menos equivalente en el incremento de los puestos de trabajo a que esas titulaciones habilitan, produce una devaluación de las credenciales educativas:

es posible considerar que una titulación tiene todas las posibilidades de haber sufrido una devaluación, ya que el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que estas titulaciones conducían al principio del periodo (Bourdieu, 1988, p. 153).

Se produce entonces un proceso de “exclusión incluyente”: si bien se incluye a ciertos sectores sociales en el sistema educativo, esta inclusión es precaria, inestable y habilita procesos educativos de calidad inferior a los posibles para otros sectores sociales (Gentili, 2011). Esta situación conlleva que los jóvenes pertenecientes a los grupos recientemente incorporados al nivel desarrollen trayectorias escolares no encauzadas, que insumen más tiempo que el teóricamente necesario para completar el nivel y que muchas veces derivan en el abandono escolar (Terigi, 2007).

Ante esta situación, desde algunas instituciones educativas se desarrollan estrategias orientadas a retener a los estudiantes, que a su vez se encuadran en acuerdos federales que operan como lineamientos para el funcionamiento del sistema educativo nacional. Ejemplo de esto son las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, aprobadas en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09, en las que se plantea, entre otras cuestiones, que las escuelas secundarias deben construir, de manera progresiva, propuestas educativas con distintas características, entre las que se destaca:

Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo

específico por parte de los equipos de enseñanza. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo (Consejo Federal de Educación, 2009, pp. 4-5).

Además, se pautan propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares, definidos como espacios orientados a “brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran” (p. 12). La implementación de estos espacios puede suponer la generación de itinerarios diferenciados según las necesidades de cada alumno.

Entre las estrategias orientadas a la retención que se implementan, se destaca el seguimiento personalizado de los alumnos, lo cual implica concebir a la educación como un derecho y se materializa de distintas maneras. De una parte, se concreta a partir de la reiteración de explicaciones o la búsqueda de alternativas pedagógicas que involucren a los estudiantes en las clases, como condición necesaria para que los alumnos desarrollen sus procesos de aprendizaje (Montes y Ziegler, 2010). De otra parte, también se manifiesta en las relaciones de proximidad que los adultos de las escuelas (docentes, directivos, asesores, preceptores, porteros, entre otros) muchas veces entablan con los alumnos (Nóbile, 2011).

Ambos aspectos poseen una dimensión emocional, que supone la confianza que los profesores depositan en los jóvenes respecto de sus capacidades para aprender y que deriva, entonces, en esfuerzos por parte de los docentes en la planificación de actividades y estrategias pedagógicas novedosas y atractivas para los alumnos, así como en la repetición de las explicaciones cuando algún estudiante no las comprende (Nóbile, 2011). Además, implica el conocimiento por parte de los adultos de las historias personales de los jóvenes, considerándolos como sujetos integrales, atravesados por distintas dimensiones y condiciones (en la que el ser estudiante es solo una de ellas).

Por otro lado, se puede plantear que los saberes que se enseñan en las escuelas, así como la manera en que estos son significados por quienes los aprenden, pueden constituirse como una vía para el sostenimiento de los jóvenes en las instituciones.

En efecto, resulta primordial que los contenidos que los jóvenes aprenden en las escuelas sean relevantes para sus vidas, que aporten herramientas para reflexionar sobre distintos acontecimientos que atraviesan, así como para decidir acerca del curso que tomarán sus trayectorias. Si esto sucede, se puede plantear que los saberes aprendidos en las escuelas se constituyeron como saberes socialmente productivos, definidos como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Galiano, 2004, p. 13).

Estos se distinguen de los conocimientos redundantes, orientados a demostrar el conocimiento material y cultural acumulado por la sociedad. Los saberes socialmente productivos, a diferencia de los redundantes, tienen la capacidad de reformar a los sujetos en tanto les enseñan a transformar la naturaleza y la cultura, es decir que procrean, generan, elaboran.

Además, estos saberes son históricos, es decir que no son socialmente productivos en sí mismos sino que varían según las épocas, los lugares y los procesos sociales. Por esto, distintos contextos históricos habilitan diferentes articulaciones de sentidos, produciendo que ciertos saberes se vuelvan socialmente productivos en un momento dado. Ahora bien, para que esto suceda, ese saber debe incidir en el proceso de construcción identitaria de los actores sociales involucrados, que a su vez deben reconocerlos como tales (Rodríguez, 2007).

En un proceso de escolarización, los saberes socialmente productivos pueden generarse a partir de distintas vivencias, como la formación en cierta temática que es relevante para quien la aprende, por los sentidos que genera o por los procesos que pone en movimiento. Claro que esto no puede ser definido *a priori*, sino que se vincula a la manera en que quienes participan los significan, y esto depende de la manera en que se planifican las actividades, de otras experiencias y saberes a los que se los liga, entre otras dimensiones.

Concretamente, en un contexto de complejización de los procesos de inserción laboral de jóvenes y de transformaciones del mercado de trabajo, la formación para el trabajo puede volverse un saber relevante para los jóvenes.

Esta formación puede suponer una capacitación en saberes generales para el trabajo, entre los que se destacan discutir en torno a la articulación entre educación y trabajo, sobre los saberes que circulan en el mundo productivo y cómo se aprenden, considerar las relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo, ciudadanía y trabajo, así como también reflexionar críticamente acerca de las condiciones del mercado de trabajo, aspectos vinculados al derecho laboral y a la discriminación en el mundo del trabajo (Jacinto, 2013).

A esta formación amplia en saberes generales sobre el mundo del trabajo, se suma la implementación de prácticas específicas de formación para el trabajo, por ejemplo, la realización de pasantías o microemprendimientos, de procesos de orientación vocacional, etcétera (Jacinto, 2013).

En efecto, la preparación de los jóvenes para enfrentar un mercado laboral heterogéneo y segmentado requiere de una formación amplia que lo analice críticamente, que otorgue herramientas y que presente las reglas de juego que imperan en un campo en el que los jóvenes, si no se han incorporado paralelamente al cursado de sus estudios, lo harán de manera próxima, ya sea en relación de dependencia o de manera autogestiva, y resulta también valiosa la implementación de dispositivos de formación para el trabajo. En esta preparación, dada su masividad y su obligatoriedad, la escuela secundaria adquiere un papel central.

Retomando lo expuesto, se puede plantear que la exclusión *de* la escuela y *en* la escuela son problemas distintos que suponen para su tratamiento estrategias distintas por parte del sistema educativo en general y de las instituciones en particular. Las primeras requieren el desarrollo de estrategias que se implementan para retener a los estudiantes en las escuelas, mientras que las segundas refieren a cómo lograr que los jóvenes realicen procesos educativos de calidad, que resulten significativos para sus vidas y les brinden herramientas para tomar decisiones y estructurar sus trayectorias.

En este sentido, mientras el seguimiento personalizado de los estudiantes se constituye en una estrategia de retención y por ello de inclusión a la escuela secundaria, la impartición de saberes socialmente productivos (y la formación para el trabajo podría conformarse como tales), deviene en una forma de incluir *en* la escuela.

A continuación, se presenta la propuesta educativa de una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén, en la que la formación para el trabajo tiene un lugar central, para luego analizar los sentidos construidos por un grupo de egresados de la institución sobre sus procesos de escolarización.

## **ESCUELA N: FORMACIÓN PARA EL TRABAJO COMO EJE DE LA PROPUESTA EDUCATIVA**

La Escuela N es una escuela secundaria pública de gestión privada<sup>7</sup> que fue creada en 2005 en la ciudad de Neuquén. Otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos, de manera conjunta con una Certificación para el Mundo del Trabajo que reconoce 1805 horas de capacitación en talleres de formación profesional, y que se distingue según el plan elegido: Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía. Tiene una matrícula de 260 estudiantes (mujeres y varones) de sectores socioeconómicos bajos.

La forma de gestión privada posibilita que el plantel docente sea seleccionado de manera directa por la institución (usualmente por su equipo directivo), y no por el sistema de puntaje docente en asambleas públicas del Consejo Provincial de Educación. Esta situación, en el caso analizado, facilitó el ingreso a la institución de profesores con perfiles militantes (políticos, sociales, religiosos), que imprimieron una lógica de trabajo e institucional específica que es, en parte, responsable del desarrollo de estrategias pedagógicas e institucionales que favorecen la inclusión educativa de los jóvenes.

---

<sup>7</sup> El hecho de que sea una institución pública de gestión privada significa que la responsabilidad de la gestión de los servicios educativos está a cargo de instituciones o personas particulares, en este caso el Obispado de la Provincia del Neuquén, a pesar de lo cual reciben aportes financieros por parte del Estado (especialmente para el pago de remuneraciones).

Está ubicada en una zona semirrural de la ciudad, compuesta principalmente por asentamientos informales cuyos servicios de gas, agua y luz son deficitarios y las tenencias de la tierra son precarias. Se encuentra alejada del centro y el transporte público de pasajeros circula con poca frecuencia.

La formación para el trabajo atraviesa y otorga sentido a toda su propuesta educativa, y se construye desde los preceptos de la economía social. En este marco, se propone una visión alternativa a la hegemónica respecto de la sociedad y del mundo del trabajo y se considera al mercado laboral como un espacio complejo y precario, que no ofrece puestos de trabajo de calidad para todos, en el que los jóvenes (especialmente quienes provienen de sectores bajos) encuentran dificultades para insertarse en empleos, o lo hacen de manera inestable e informal. A partir de este diagnóstico se plantea la formación para la realización de emprendimientos productivos como eje de la propuesta educativa. Cabe aclarar que el trabajo autogestivo es planteado desde la perspectiva de la economía social, en la cual los componentes asociativos y cooperativos son claves, alejándose de la postura individualista propia de la ideología neoliberal. Desde esta lógica, el perfil de egresados que busca formar se condensa en la idea de emprendedor, que supone la formación de sujetos críticos y autónomos, capaces de reconocer situaciones de explotación laboral.

En su plan curricular se estipula que durante 1° y 2° año todos los estudiantes roten por los cuatro talleres y en 3° elijan uno de ellos, en el que se especialicen hasta 5° año. A partir de 3° año, se imparten materias específicas de la orientación en las que se acompaña la elaboración de un emprendimiento productivo (Teoría de microemprendimiento, Práctica de microemprendimiento, Contabilidad y Economía Social), ya que durante ese año los estudiantes comienzan a planificar y escribir el proyecto de microemprendimiento que ejecutarán durante 4° y 5° año.

Desarrollan distintas prácticas de formación para el trabajo: en primer lugar, talleres de formación profesional en el marco de los cuales se realizan emprendimientos productivos orientados a desarrollar la autonomía y el cooperativismo en la inserción laboral de los jóvenes; en segundo lugar, procesos de orientación vocacional y ocupacional, que comienzan en 4° año y finalizan en 5°, en los que buscan que los jóvenes reflexionen sobre sus intereses ocupacionales y de formación; en tercer lugar, pasantías que se implementan como corolario del proceso de orientación vocacional, cuyo objetivo es que los estudiantes tengan un acercamiento a la realidad laboral local; en cuarto lugar, cursos especiales orientados al mundo del trabajo desarrollados durante tres semanas al año en las que se suspenden las clases y se imparten cursos acotados en el marco de cada especialidad; por último, en el marco de las orientaciones, experiencias reales de trabajo como servicios de catering. Entonces, se puede plantear que la formación para el trabajo propuesta implica una capacitación amplia en saberes generales del mundo laboral, así como prácticas específicas de formación para el trabajo (Jacinto, 2013), desarrollando una propuesta de formación integral.

Finalmente, desarrollan distintas estrategias orientadas al sostenimiento de los jóvenes en la escuela. En efecto, el seguimiento personalizado de los estudiantes tiene un papel central y se estructura de dos maneras distintas. El primer grupo de prácticas refiere a las relaciones de proximidad entre los adultos de la escuela y los estudiantes, que se manifiesta en el conocimiento que docentes y directivos suelen tener de las historias personales, laborales y familiares de los jóvenes, así como de sus trayectorias escolares. Tal como planteaba Nobile (2011) desde la teoría, esto es observado como un aspecto fundamental en las estrategias para alcanzar la inclusión educativa de los alumnos, en las que las relaciones de confianza y proximidad operan como un factor que les ayuda a sostenerse dentro de la institución. Ejemplo de esto es el seguimiento desde la escuela cuando un joven se ausenta en reiteradas oportunidades, que implica notificar a sus familias acerca de que este no va a la institución, conocer las causas de las inasistencias y eventualmente intervenir para que continuaran sus procesos de escolarización.

Otro grupo de prácticas que buscan sostener a los jóvenes dentro de la escuela son las estrategias pedagógicas orientadas a que los estudiantes promuevan las asignaturas, que favorecen la retención (Montes y Ziegler, 2010). Se destacan la implementación de profesores ayudantes en algunas materias, la realización de clases de apoyo antes del cierre de cada trimestre (se suspenden las clases y, mientras quienes están al día con las materias asisten a talleres artísticos y orientados al mundo del trabajo, los docentes trabajan de manera personalizada con quienes presentan dificultades para aprobar el trimestre) y la constitución de mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año.

En el apartado siguiente, se analizarán los sentidos que egresados de esta escuela habían construido sobre el pasaje por la institución y la formación recibida, para pensar la manera en que distintos elementos y estrategias se constituían como factores favorecedores de su inclusión a la escuela y *en* la escuela.

## **DESARROLLANDO PROCESOS EDUCATIVOS SIGNIFICATIVOS. VALORACIONES DE EGRESADOS SOBRE SUS EXPERIENCIAS ESCOLARES**

A partir del seguimiento de la cohorte de egresados 2009 de la escuela, de manera sintética se puede sostener que para los jóvenes entrevistados haber asistido a esta institución había sido significativo por distintos motivos, que agrupamos en dos ejes: por un lado, la valoración del seguimiento personalizado; por el otro, la valoración de los saberes aprendidos y de la formación para el trabajo recibida. A su vez, las estrategias, dinámicas y saberes impartidos habían resultado maneras de incluir a los estudiantes a la escuela y *en* la escuela. A continuación, desarrollaremos cada uno de ellos.

## Eje 1. Valoración del seguimiento personalizado

El primer eje de la valoración se vincula al seguimiento personalizado que habían tenido los jóvenes, que se concretaba a partir de las relaciones de proximidad entabladas con los docentes y directivos de la escuela, así como desde distintas propuestas pedagógicas que implicaban el desarrollo de mayores oportunidades para comprender y aprender contenidos, y así aprobar las materias. Ambas dinámicas eran identificadas como aspectos facilitadores de sus procesos de escolarización, y en este sentido, se constituían en estrategias que habían evitado la exclusión de la institución (Gluz, 2016).

Respecto del primer eje, el de las relaciones de proximidad, rescataban que les habían ayudado a resolver situaciones personales complejas y los habían contenido en momentos difíciles:

Eran comprensivos, tenían paciencia. Casi todos nos ayudaban. Cuando faltaban chicos a la escuela los salían a buscar, a ver por qué faltaban (Lucía, comunicación personal, 2014).

En la escuela era todo más familiar. Cualquiera de ellos [docentes o directivos] te preguntaba si tenías algún problema o algo y siempre estaban ahí para ayudarte. Eso es re importante de la escuela y me ayudó un montón (Natalia, comunicación personal, 2014).

En este sentido, valoraban el hecho de encontrar en los docentes, personas con quienes dialogar y buscar ayuda en caso de situaciones personales problemáticas:

Nos influenciaban en cómo estás vos, cómo está tu familia, te sentís bien, qué necesitas, te puedo ayudar, vamos a hacer algo para que te sientas mejor, vamos a ver cómo podemos solucionar esto, vamos a buscarle la vuelta para progresar, para salir adelante. Si no podemos así, vamos a intentar así. (...) En otra escuela vas, te sentás en el aula y sos uno más. Para mí en esta escuela no (Fernanda, comunicación personal, 2014).

Pero yo me llevo más que nada lo humano, la clase de personas que conocí ahí adentro, (...) los profes, los estudiantes, hasta los porteros, con todo el mundo eran muy cálidas las relaciones que había ahí adentro. Era más que nada lo humano, a pesar de todos los cursos, capacitaciones que hicimos. (...) Nunca te dejaban salirte, caerte (Nadia, comunicación personal, 2014).

Sabíamos que si tenías algún problema, venías acá y te sentabas y charlabas. Te sabían entender, te ayudaban. (...) Valoraban tu persona, a vos qué te pasaba. Una contención. (...) hay veces que necesitás que te pregunten, que no es por rebelde no más (Graciela, comunicación personal, 2014).

Se pone de manifiesto que, desde la perspectiva de los egresados, los factores extraescolares, antaño excluidos de los procesos escolares, ingresaban a las instituciones. Pero además, los jóvenes destacaban que no solamente los escuchaban (lo cual de por sí era valorado), sino que también desde la escuela se los acompañaba e incluso intervenía para que los problemas personales que tenían no se convirtieran en causales de abandono de sus procesos educativos.

Además, en la valoración que los estudiantes hacían respecto del seguimiento personalizado que recibían, quedaba a la vista también el compromiso docente orientado a sostener a los estudiantes dentro de las aulas (Nóbile, 2011):

Con tantas cosas que pasé en mi casa, tenía la contención [en la escuela]. (...) Como que los profesores y todos los que estaban ahí, cuando yo estaba mal, me ayudaron a hacerme responsable de mí y de todos mis hermanos y de mi casa. (...) Siempre la escuela se dedicó no a echar sino a contener (Waldo, comunicación personal, 2014).

El segundo eje del seguimiento personalizado de los estudiantes se observaba en la organización de estrategias pedagógicas de apoyo a las trayectorias educativas (Montes y Ziegler, 2010). En los distintos espacios orientados a este fin, los estudiantes tenían la posibilidad de revisar contenidos y saberes que no habían podido aprender en los tiempos pautados y de esta manera evitar el retraso. Estas intervenciones también eran valoradas por los estudiantes:

Me gustó por parte de los profesores, la contención que tenían hacia nosotros y la dedicación para que nosotros estudiemos (Leandro, comunicación personal, 2014).

A mí me gustó el colegio porque si había chicos que dejaban de estudiar ellos trataban de ver la situación, de ver qué era lo que pasaba, por qué no iba a estudiar. Nos daban la posibilidad de rendir cuando quedábamos libres. Yo en 2° año había quedado libre y se armó un grupo de los chicos que habíamos quedado libres para rendir las materias. Nos juntábamos, estudiábamos, el que entendía una materia les explicaba a los otros. Nos juntábamos, íbamos estudiando y sacando las materias, se nos hacía más fácil. Eso fue idea de los profes. Ellos veían mucho la situación de nosotros, nos daban muchas posibilidades para estudiar. (...) Era como que se preocupaban bastante, estaban todo el tiempo con nosotros (Natalia, comunicación personal, 2014).

De esta manera, el seguimiento personalizado (tanto por la confianza en las relaciones interpersonales y la proximidad de los vínculos entre docentes y estudiantes, como por la generación de estrategias pedagógicas de apoyo a las trayectorias educativas), se constituía en un aspecto valorado por los estudiantes y como uno de los factores que favorecía el sostenimiento de los jóvenes en la escuela, propiciando su inclusión a la escuela.

## **Eje 2. Valoración de la formación para el trabajo y de los saberes aprendidos en la escuela**

El segundo grupo de valoraciones refiere a los distintos tipos de saberes (técnicos, socioemocionales, relacionales, etcétera) aprendidos en la escuela y a la formación para el trabajo recibida a partir del pasaje por prácticas de formación para el trabajo (como talleres, pasantías, orientación vocacional, emprendimientos productivos, etcétera), así como de otros espacios curriculares. Esta valoración tenía distintas aristas.

Un primer aspecto refería a la transmisión de saberes, específicamente la formación en saberes técnicos de las orientaciones que habían cursado:

Chacinados, y todo lo que es marcar a los chanchos (...) Todo hacíamos nosotros. Íbamos allá arriba de la meseta, nos llevaban y a los animales de los vecinos los desangrábamos, le sacábamos sangre para llevar muestras a Zoonosis y esas cosas (Emilio, comunicación personal, 2014).

Me gustó mucho, fue muy enriquecedora porque fue aprender y valorar [lo que se hace] para que sea puesta en la mesa del consumidor, todos los detalles, las cocciones, que tenga buen piso, porque a veces vas a comer una pizza a un lugar y se cae. Cosas, detalles que me gustaron (Leandro, comunicación personal, 2014).

Otro tipo de saberes que rescataban eran aquellos necesarios para montar un emprendimiento productivo, tales como la planificación, la redacción del proyecto, la puesta en marcha o ejecución, la evaluación:

Aprendí esto de vender el producto que hacemos, poder sacar los costos bien, que haya ganancia en cada cosa que hacíamos... y que también el producto salga bien (Gabriela, comunicación personal, 2014).

Habíamos tomado responsabilidades bastante importantes. Manejábamos la plata nosotros, íbamos a comprar, a las imprentas, pedíamos presupuestos. (...) Y en el taller aprendimos un montón de lo que tiene que ver con el oficio, no solamente de lo técnico sino de cómo uno tiene que trabajar para hacer un emprendimiento. [Aprendimos] esto de entender que un emprendimiento es un proyecto propio que se tiene que sustentar con mucho trabajo y que implica una relación horizontal entre las partes (Irene, comunicación personal, 2014).

Referido a la panadería hacíamos recetas, teníamos que aprender a sacar costos para después venderlos (...). Todo lo que hacíamos era para cuando nosotros termináramos de estudiar, para tener nuestro emprendimiento. También nos enseñaron a sacar costos para vender el producto (Verónica, comunicación personal, 2014).

De la realización de los emprendimientos productivos también destacaban el aprendizaje de los contenidos específicos de cada proyecto en particular:

Aprendí todo lo relacionado con el emprendimiento en sí, que eran los animales, los chanchos, cómo tener en condiciones el chiquero... Qué tipo de corral convenía usar, qué materiales, cómo teníamos que cuidar a la chancha, qué vacunas, qué alimentos les teníamos que dar y cómo, qué cantidad. Un montón de cosas, (...) porque tenés que darte cuenta cuándo la chancha está enferma, cuándo no, cuándo está en su peso ideal, cuándo no, si está flaca. Y después llevarlo al matadero, que lo maten, a un matadero que esté certificado o algo así (Fernanda, comunicación personal, 2014).

Me aportó a nivel conocimiento al máximo, Corel, Photoshop, Word, Excel, Power Point. Todos los programas, que incluso son los que hoy utilizo en el trabajo, para lo que sea. (...) Cuando teníamos una muestra también tenías relación social, tenías que aprender a venderte, hacías un poquito de atención al público. Nos enseñaron de todo un poco, era un emprendimiento netamente (Esteban, comunicación personal, 2014).

Otro tipo de saberes que rescataban los jóvenes eran de tipo relacional, y referían a la formación en disposiciones personales tales como la responsabilidad, el trabajo en equipo, el compañerismo:

Sí, estuvo lindo porque aprendés mucho y también está esto de la responsabilidad de vender, esto de ser más responsables. Y no sólo para ese trabajo sino para otras cosas, acá en la Universidad también (...). Eso te ayuda a ser responsable porque vos, ponele tenías encargos y los tenías que hacer, o sabías que tenías que pagar esto de la luz o las materias primas y tenías que vender para pagarlos. (...) También te sirve para desenvolverte en un trabajo que tengas más adelante o cuando yo me reciba. El ser responsable, el saber que tenés que ir a un horario, y vos tenías (...) esa hora para hacer una receta o tenías que hacer lo que ibas a vender al otro día (Noelia, comunicación personal, 2014).

También valoraban las habilidades comunicacionales que la participación en distintas prácticas de formación para el trabajo les había ayudado a desarrollar:

Aprendí la parte de costos, la paciencia, cómo hablar, la oratoria, el léxico. No se puede hablar de la misma manera a la doctora sobre un emprendimiento que para una emprendedora que viva en una toma o en mi barrio (Esteban, comunicación personal, 2014).

Además, se ponía de manifiesto la autonomía que habían adquirido los jóvenes a partir de la formación recibida, que aparecía en el hecho de proyectar inserciones laborales de manera independiente, de tener distintos tipos de proyectos a futuro (no sólo en el plano laboral), etcétera:

La idea se me empezó a dar, esto de tener mi propia fuente de trabajo, cuando [la profesora] empezó a darnos el taller de economía social y microemprendimientos. Ahí hablábamos todo de cómo se maneja un emprendedor, cómo arranca, que tiene que llevar una contabilidad, todas las cosas que tiene que tener un emprendedor. (...) Yo creo que eso me hizo dar un giro en la cabecita y decir, puede ser que uno puede llegar a ser su propio patrón. Está re bueno esto, es otra cosa (Lucas, comunicación personal, 2014).

Ellos te preparan para que tengas tu salida laboral, pero más que nada para que vos seas un emprendedor, para que vos tengas salida pero que la armes vos tu salida laboral. Ahora yo soy dependiente, pero te preparan para que vos tengas tu propio trabajo y que vos seas tu propio jefe, y me gustaría que así sea (Nadia, comunicación personal, 2014).

Después de que me reciba, voy a tratar de trabajar como docente, hasta que el día de mañana pueda lograr mi proyecto de futuro que es armar un gimnasio, no un gimnasio de gran costo sino un gimnasio más o menos económico donde pueda asistir mucha gente (Emilio, comunicación personal, 2014).

La formación recibida además era valorada porque había incidido en el curso de sus trayectorias educativo-laborales de distintas maneras. En primer lugar, en los casos de los jóvenes que habían continuado estudiando en la universidad, les había ayudado a definir qué carrera universitaria estudiar, o les había brindado información sobre los planes de estudio, etcétera:

Fue bueno porque me ayudó mucho, más allá de que hablé con el profesor de educación física y él me ayudó a entusiasmarme, también iba viendo las materias que teníamos en el profesorado. (...) Me ayudó a decir lo principal es terminar esta carrera [Profesorado en Educación Física] para después hacer lo que yo en realidad quería hacer que era veterinaria. Pero me ayudó para meterme enseguida y no dejar pasar el tiempo y estudiar más tarde (Emilio, comunicación personal, 2014).

Hasta 5° año como que no sabía nada seguro. (...) Me obligaban mis viejos a estudiar.... Era una presión constante no saber qué estudiar.... Y la escuela me ayudó en ese sentido, sobre todo en el último año cuando hicimos un curso de orientación vocacional (...), además nos hacían entrevistas para ver si nos gustaba lo del taller, qué tipo de empleos nos gustaban. (...) La orientación era cómo emprender y a insertarnos en el mundo laboral, nos enseñaban el currículum, la forma de presentación, como armar el discurso (Irene, comunicación personal, 2014).

Me ayudó a elegir una carrera que me guste, porque también hacían preguntas referidas a las carreras, la relación que teníamos con esa profesión que queríamos elegir (Gabriela, comunicación personal, 2014).

En segundo lugar, la escuela había intervenido en sus procesos de inserción laboral, como puente con el mundo del trabajo. Tal había sido el caso de algunos jóvenes que habían continuado trabajando en las unidades productivas en las que habían realizado las pasantías, o de docentes de la institución que habían establecido contactos entre estudiantes y empleadores, ampliando la red de relaciones de los jóvenes:

Empecé en agosto creo de 5° año y después cuando terminé el secundario, estaba trabajando ahí. Ya había terminado mi pasantía, pero ellos me dijeron que si yo me quería quedar trabajando, que me quedara trabajando, como yo quisiera. Y yo sí, me re gustaba laburar con ellos (Rocío, comunicación personal, 2014).

La pasantía comenzó en octubre más o menos y hasta diciembre que me egresé y después seguí (Leandro, comunicación personal, 2014).

En tercer lugar, otra manera en que la escuela había intervenido en el curso de las trayectorias laborales juveniles había sido a partir de haberles brindado herramientas para que montaran un emprendimiento productivo:

Si yo no hubiera tenido una introducción de lo que se trataba ser un emprendedor, no hubiera emprendido un proyecto, algo propio. No hubiera tenido la idea de qué actitud tomar. A mí la idea que me llevó a tener un proyecto, un emprendimiento mío fueron esas clases (Lucas, comunicación personal, 2014).

No hacía gastronomía pero sí otro tipo de emprendimiento, que está relacionado. En esto de administrar, de saber que tenés que comprar pero también tenés que pagar lo que usas. La planificación de lo que es tu trabajo. Eso sí, eso lo vi en Gastronomía y de ahí me quedó y lo uso (Noelia, comunicación personal, 2014).

Finalmente, en algunos casos, la formación técnica recibida había estructurado trayectorias laborales en los oficios aprendidos en la escuela:

Yo aprendí electricidad en el colegio, lo básico, lo monofásico. Aprendí en el colegio y lo usé siempre, porque los profesores nos enseñaban a trabajar en realidad, porque cuando a uno le enseñan, le enseñan a trabajar con guantes, las herramientas que tenías que usar, si vas a pelar un cable, sabés que está el alicate, y todas esas cosas las usás (Lucas, comunicación personal, 2014).

Si bien el peso de los factores estructurales (como las condiciones del mercado de trabajo) continuaban limitando la potencia de esta formación, los jóvenes valoraban el formarse en distintos saberes (técnicos, para emprender, relacionales, comunicacionales) y planteaban que les habían brindado herramientas útiles para orientar sus trayectorias posteriores (cursando estudios superiores, montando emprendimientos productivos, trabajando en oficios aprendidos, etcétera).

Por este motivo, se puede postular que el pasaje de estos jóvenes por la institución no habían sido procesos de escolarización de baja intensidad (Kessler, 2004) o meros “estar en el aula”, sino que la formación recibida era valorada por su incidencia en la construcción de la subjetividad de este grupo de egresados, de manera tal que los saberes impartidos en la escuela se habían constituido como saberes socialmente productivos (Puiggrós y Galiano, 2004), favoreciendo el desarrollo de procesos educativos significativos y por ello la inclusión *en la escuela* (Gluz, 2016).

## CONCLUSIONES

A partir de lo trabajado en el artículo se pone de manifiesto que los egresados destacaban distintos aspectos de sus pasos por la institución educativa como importantes para sus vidas. En primer lugar, valoraban el seguimiento personalizado que habían tenido, tanto por medio de dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas como por la cercanía de los vínculos con docentes y directivos y la contención recibida. En segundo lugar, referían a la formación recibida (en los oficios específicos, en disposiciones personales, en aprendizajes para la realización de emprendimientos productivos, entre otros). En tercer lugar, valoraban la intermediación en sus búsquedas laborales o procesos de inserción (tanto en relación de dependencia como de manera independiente). Finalmente, destacaban que les habían brindado información para ayudarles a definir qué carreras universitarias continuar estudiando. En este sentido, se constataba la valoración de la formación para el trabajo recibida, tanto desde una perspectiva amplia como desde una perspectiva específica, referida al aprendizaje de un oficio.

Pero, además, las dinámicas que resultaban en un seguimiento personalizado de los estudiantes (relaciones de proximidad y contención, así como dispositivos pedagógicos de apoyo a las trayectorias educativas) eran rescatadas por los jóvenes como facilitadores de sus procesos educativos, de manera tal que promovían la inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria.

Por otro lado, la relevancia que los jóvenes asignaban a los saberes promovidos desde la institución, y a las prácticas de formación para el trabajo impulsadas en las escuelas, daban cuenta de la importancia que tenían estos saberes y estas prácticas en la vida de los jóvenes, ya que eran rescatados como importantes para la toma de decisiones que afectaban el curso de sus trayectorias posteriores.

Así, haber asistido a esta escuela no había sido una mera formalidad para la obtención de la credencial educativa: en tanto les habían brindado herramientas para analizar, comprender y transformar la propia realidad, mostraban su capacidad creadora, por lo cual se volvían, a la luz de la valoración y de la incidencia en el curso de vida de los jóvenes, y más aún en contextos de dificultades para finalizar el nivel medio e insertarse laboralmente, saberes socialmente productivos.

En efecto, de los relatos presentados se desprende que haber asistido a esta escuela había sido significativo en términos subjetivos para los egresados. La valoración que los jóvenes realizaban acerca de sus procesos de escolarización daba cuenta de la incidencia en la construcción de las identidades de los jóvenes.

Por todo esto, se puede plantear que, en un contexto de exclusión de la escuela secundaria y en la escuela secundaria, los saberes y las prácticas pedagógicas propuestos por la Escuela N, especialmente aquellos vinculados a la formación para el mundo del trabajo, favorecieron la retención de estos jóvenes en las aulas y con ello la terminalidad del nivel, así como la construcción de saberes valorados por ellos mismos como relevantes para sus trayectorias vitales. De esta manera, la propuesta educativa de la Escuela N había habilitado la inclusión a la escuela secundaria y en la escuela secundaria de estos jóvenes.

Finalmente, queda claro que estos análisis corresponden a aquellos jóvenes que habían logrado sostenerse y culminar sus estudios secundarios. Cabe preguntarse, como interrogante para responder en futuras líneas de indagación, qué sentidos habrían construido respecto de sus procesos educativos, así como la incidencia de la formación recibida en las trayectorias vitales posteriores de aquellos jóvenes que abandonaron sus estudios sin haber obtenido la credencial del nivel secundario.

## REFERENCIAS

- Arriagada, C., y López, D. (2015). La Educación Secundaria en Chile: Situación actual y proyecciones. *Praxis educativa*, 19(2), 13-18.
- Bertranau, F., y Casanova, L. (2014). *Informalidad laboral en la Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización*. Buenos Aires, Argentina: Organización Internacional del Trabajo.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Cabrera Borges, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay. *Páginas de Educación*, 10(2), 57-78. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1424>
- Camillioni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2(3), 112-117.
- Croso, C. (2009). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL/IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires/OEI.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar". ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?*. Buenos Aires, Argentina: Estación Mandioca.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17(30), 57-69.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Revista Propuesta Educativa*, 22(40), 48-63.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, España: Gedisa.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47(15), 1075-1092.
- Nóbile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones/Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Organización Internacional del Trabajo. (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima, Perú: Organización Internacional del Trabajo.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A., y Gagliano, R. (Dir.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina: APPEAL/Homo Sapiens.
- Rodríguez, L. M. (2007). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 55-60). México D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Belgrano.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones/Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones/Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

# O CORPO COMO COMPONENTE DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*El cuerpo como componente de las formas de participación  
de los niños en la educación infantil*

*The body as a component of the forms of children's participation  
in early education*

KÁTIA ADAIR AGOSTINHO\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-0261-9790>

\*Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.

Correspondencia: [katia.agostinho@ufsc.br](mailto:katia.agostinho@ufsc.br)

Recibido: 06-11-2017

Revisado: 30-11-2017

Aceptado: 15-01-2019

**Resumo:** O estudo, uma pesquisa etnográfica com crianças, com o objetivo de conhecer suas formas de participação na educação infantil (identificou a forma intensa e pulsante com que seu corpo participa em seus contextos educativos expressando seus pontos de vista. A partir da empiria e bases teóricas (Ferreira, 2009, 2013; Fingerson, 2009; Gil, 1997; Le Breton, 2009) vimos que o corpo das crianças está na base de toda sua experiência social, mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do Outro e do mundo. Tal ideia precisa ser considerada nas práticas pedagógicas para que respeitemos o corpo da criança ávido por descobrir e descobrir-se na sua relação novidável e embrionária com o mundo.

**Palavras-chaves:** corpo; criança; direitos; educação infantil; prática pedagógica.

**Resumen:** El estudio, una investigación etnográfica con niños, con el objetivo de conocer sus formas de participación en la educación infantil identificó la forma intensa y pulsante con que su cuerpo participa en sus contextos educativos expresando sus puntos de vista. A partir de la empiria y las bases teóricas (Ferreira, 2009, 2013; Fingerson, 2009; Gil, 1997; Le Breton, 2009) vimos que el cuerpo de los niños está en la base de toda su experiencia social, mediador de las relaciones, de las prácticas, discursos, de las apropiaciones del Otro y del mundo. Tal idea necesita ser considerada en las prácticas pedagógicas para que respetemos el cuerpo del niño ávido por descubrir y descubrir en su relación noble y embrionaria con el mundo.

**Palabras clave:** cuerpo; niños; derechos; educación infantil; práctica pedagógica.

**Abstract:** The study, an ethnographic research with children, aimed at knowing their forms of participation in early childhood education identified the intense and pulsating way in which their body participates in their educational contexts expressing their points of view. From the empiria and theoretical bases (Ferreira, 2009, 2013; Fingerson, 2009; Gil, 1997; Le Breton, 2009) we have seen that the children's body is the basis of all their social experience, mediator of relationships, practices, discourses, the appropriations of the Other and the world. This idea must be considered in pedagogical practices so that we respect the body of the child eager to discover and discover in its new and embryonic relationship with the world.

**Keywords:** body; child; rights; early education; pedagogical practice.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/Portugal, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, licenciada em História. Linhas de trabalho: educação, infância, criança, formação de professores.

## PALAVRAS INICIAIS

As discussões aqui tecidas partem de um estudo, em nível de doutorado (Agostinho, 2010), sobre a participação das crianças nos contextos de sua educação, em que realizei uma pesquisa etnográfica, numa pré-escola pública, com 33 crianças<sup>2</sup>, 18 meninas e 15 meninos, de 3 a 6 anos, 1 professor e 1 professora esporádica, ao longo de 2 anos, e que tem, como princípio fundador, um projeto emancipatório que contribua para uma sociedade democrática, solidária e com justiça social. Neste texto abordarei sobre os modos pelos quais as crianças participam de corpo inteiro na pré-escola.

Para realizar a investigação segui os preceitos de uma etnografia com crianças — profícuo caminho metodológico para conhecê-las, que permite observar diretamente a participação delas em atividades diárias e registrar interações significativas entre elas e com os adultos, na busca de compreender os sentidos dados pelos sujeitos investigados. Em uma temporalidade densa —imensurável e não linear—, com a necessária reflexividade do pesquisador, o consentimento sistemático e contínuo dos partícipes da pesquisa e da escrita etnográfica, que partilha a interpretação do pesquisador e convida ao diálogo.

Pela complexidade da temática —seus desafios, contradições, impasses e paradoxos teóricos, sociais e políticos—, é importante manter atenção ao alerta de Fulvia Rosemberg para o fato de que na expansão da condição de cidadania, entre aqueles que ocupam os lugares de subgrupos humanos, as crianças constituem um dos últimos grupos, se não o último, a terem seus direitos reconhecidos (Rosemberg, 2012). Tal situação se agrava quando nos detemos nos direitos de participação, sendo os que se referem ao *status* de sujeito das crianças *bem mais relevantes* (Qvortrup, 2010). Essa complexidade é acrescida ainda da singularidade com que as crianças concretizam e expressam o seu processo de participação na vida social e na construção da própria infância.

Ao realizar o estudo, o corpo das crianças apareceu como grande informante de seus modos próprios geracionais de participar. Os novos enfoques da pesquisa sobre a infância dão grande relevância às crianças como ativas na vida social, mas “muitas vezes não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social” (James, Jenks e Prout, 1999, p. 209), evidenciando a necessidade de compreendermos o seu corpo e o papel que desempenha nas relações sociais.

Contudo, nos últimos anos, o corpo das crianças já vem aparecendo na reflexão teórica em nossa área no Brasil. Outras pesquisas (Guimarães, 2008; Coutinho, 2010; Arenhart, 2012; Buss-Simão, 2012) realizadas com crianças na educação infantil

---

<sup>2</sup>As autorizações para a pesquisa e fotografias foram dadas pelos familiares e pelas crianças durante todo o processo de investigação em uma perspectiva de consentimento em processo.

também trazem contributos para o pensarmos, inserindo-o em discussões que relegam o reducionismo biológico e a dissolução do corpo como ente material, carnal. Assim,

Na interseção da relação e da *praxis*, da linguagem e do símbolo, da instituição e da contestação, da percepção e da ação, da sensação e da emoção sobre o mundo, o corpo acaba por assumir, em termos sociológicos, não apenas o estatuto epistemológico de *objeto de poder*, mas também de *locus de ação* (Crossley, 1996, p. 104; Frank, 1995 [1991], pp. 48-49). Daí a necessidade de trazer não só a carnalidade à sociologia, como de repensá-la de uma forma ativa, entendendo o corpo na sua concretude, não apenas como *produto* de estruturas sociais e culturais, mas também como *agente social*, como ator e *enjeu* (Berthelot, 1987, p. 7), como *operador social ativo* (Crossley, 1996, p. 99). (Ferreira, 2013, p. 522. Grifos do autor).

## O CORPO DAS CRIANÇAS

Sobre o corpo das crianças recai um número significativo das marcas identitárias do pensamento das sociedades ocidentais daquilo que se caracteriza ser criança: sua estatura, vulnerabilidade, destreza, capacidade, forma, elementos que as próprias crianças reconhecem como marca identitária da infância, um episódio de campo dá visibilidade ao exposto:

Margherita vem e me enche com seu bem querer: me abraça, beija, massageia. Rimos juntas e conversamos, aproveito e pergunto a ela:

Pesquisadora: \_ Marg, me diz o que para ti é uma criança?

Margherita: \_ Criança é o Mário! E aponta o menino.  
(Registro de campo, 11/03/09).

Margherita<sup>3</sup> dá a Mário o sentido do que é ser criança para ela; na corporeidade do menino, a menina encontra muitos dos sentidos para essa escolha, ele é um menino de 3 anos que acaba de chegar ao grupo e pertence aos menores em idade e estatura da sala, ela tem 5 anos e está no grupo há 3 anos, a estatura, forma, destreza, capacidade que o corpo do menino revelam são os aspectos que a menina utiliza para aferir o que é uma criança.

Sabemos que não mora na corporeidade de todas as crianças do mundo esta compreensão, estudos com populações indígenas dão visibilidade a outros modos de identificar a criança e a infância, “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (Cohn, 2005, p. 22).

---

<sup>3</sup> Os nomes das crianças são verdadeiros por opção das mesmas e devidamente autorizados.

Como um dos elementos identitário da infância e da criança ocidental o corpo das crianças carrega em sua materialidade a sua condição geracional, sendo o seu inacabamento um dos signos no qual, historicamente, se fundamentam muitas das ideias sobre a percepção delas como *infant*.

Seu corpo está "inacabado" no nascimento e só será "concluído" por meio de ação na sociedade. "O filhote do homem necessita ser reconhecido pelos outros como um ser existente, para poder se estabelecer como sujeito" (Le Breton, 2009, p. 15). É durante a infância que esse processo de "acabamento" do corpo é intenso. Explodem rápidas e significativas mudanças corporais, no peso, estatura e agilidade. Precisamente porque o corpo da criança é caracterizado por mudanças biológicas aceleradas, a incorporação delas será muito diferente da dos adultos.

No corpo —um objeto a conhecer e meio de conhecimento— estão os híbridos que constituem nossa humanidade, lugar em que se encontram, mesclam natureza-cultura, corpo-mente, razão-emoção, ação-estrutura etc. Através dele podemos vencer os dualismos recorrentes na tradição moderna, (re)conhecer as formas de poder que o social imprime na natureza e o modo como são socializados e/ou explorados socialmente os recursos, capacidades e atributos que lhe são naturais.

"O corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo" (Le Breton, 2004, p. 16), sendo que o das crianças apresenta-se, geralmente, com um grande ímpeto para se relacionar com o mundo, com vivacidade e energia. Ao participarem de corpo inteiro nos seus contextos, as crianças visibilizam a natureza incorporada/corporificada da ação humana, realizada por pessoas reais, vivas e corpóreas, nos apontando a necessidade de não negligenciarmos essa forma de sua participação.

O corpo é experimentado, gerido e compreendido socialmente. O corpo é uma fonte direta de agência e pode ser como uma fonte de agência e poder em interação social. Para crianças e adolescentes, em especial, o corpo é saliente em suas vidas e afeta sua interação social. A fim de compreender verdadeiramente a vida das crianças, devemos compreender suas vidas *incorporadas* (Fingerson, 2009, p. 226).

Para o corpo infantil é direcionado um conjunto de sonhos e desejos: de juventude, agilidade, desenvoltura. Esses mesmos atributos também são alvos de recriminações quando se expressam em espaços e tempos que os adultos julgam inadequados, recaindo sobre eles, nesses momentos, limitações e proibições. Paradoxalmente, sua materialidade comporta o sonho de continuidade e vivacidade ao mesmo tempo em que sustenta a exigência de comportamento e domesticação.

## O CORPO DAS CRIANÇAS PARTICIPA – SEU CORPO COMUNICA SEUS PONTOS DE VISTA

Compreender a comunicação é também compreender a maneira como o sujeito, de corpo inteiro, nela participa (Le Breton, 2009, p. 40).

A veemência do corpo das meninas e meninos com que me encontrei fez com que considerasse que a primeira e mais contundente informação do estudo é que seu corpo —seus movimentos e expressões— é meio de comunicação potencialmente informante das formas de participação das crianças, e que por meio dele elas expressam seus pontos de vista. Esta constatação corrobora com a perspectiva de democracia comunicativa de Iris Young (1997), que reconhece os aspectos não linguísticos da comunicação —nem todas as pessoas têm as mesmas condições e nem utilizam as mesmas vias de comunicação, podendo expressar de vários modos os seus pontos de vista.

O modo das crianças se relacionarem com o mundo físico e social daquela pré-escola foi fluido, em movimento de ser e estar, construindo assim suas relações com e através de seu corpo, com pequenos e grandes movimentos, gestos e expressões, acentuando assim a vertente do corpo na comunicação que corporifica a relação com os outros (Le Breton, 2009).

Os inumeráveis movimentos corporais (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos etc.) empregados nas interações oferecem ao discurso uma corporeidade que lhe acrescenta significações. É o corpo, nas suas atitudes e posturas, que primeiramente evidencia a presença do outro na interação. O corpo é parceiro homogêneo da língua na “permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social —*O movimento do corpo metaforiza a palavra*. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que lhe envolve e lhe confere substância” (Le Breton, 2009, p. 42).

As ações na vida cotidiana envolvem a mediação do corpo, que constitui “uma base concreta e material, viva, vivida e em devir, que informa a construção de relações que são culturalmente potencializadas” (Ferreira, 2009, p. 3), sua comunicação é um processo dotado de múltiplos canais. O sistema global de comunicação inclui a gestualidade, a mímica, as posturas, a língua, os silêncios, a tonalidade da voz. Incide, ainda, sobre o corpo, como canal comunicacional, a distância com que são travadas as interações, a relação com o espaço e com o tempo.

Considero que a sequência fotográfica abaixo (Figura 1) ajuda a perceber o potencial comunicante do corpo das crianças. Nela podemos acompanhar uma conversa entre Giulia, Giorgia e Margherita, todas com 4 anos de idade e 2 anos de vivência no grupo. Elas estão sentadas num canto da sala, onde estão elementos da casinha de bonecas. Sobre a mesa vemos alguns deles, e nas mãos de Giorgia, uma boneca:

Giulia, Giorgia e Margherita conversam envolvidamente sobre muitos assuntos: lugares onde vão, praias, sons, som de cavalo etc. Ao interagirem naquela roda de conversa as meninas fazem muitas expressões. Ao explicitarem o seu ponto de vista, apoio, dúvida e/ou sua contrariedade à ideia da outra, a expressão vinca-se, incrusta-se com mais força e veemência em suas faces. Por vezes, seus corpos levantam-se da cadeira e suas vozes aumentam de tom na defesa de suas posições (Registro de campo, 13/06/08).

Figura 1: Sequência fotográfica 1 - 13/06/08



Fuente: Elaboración propia (2008)

Assim sendo, os movimentos, gestos, expressões e posições das meninas, inscrevem numa forma simbólica do espaço e do tempo, uma simbologia de rostos e corpos, um

uso característico da palavra. Todos esses elementos constituem-se importantes informantes do que as meninas pensam, sentem e de como agem no mundo e estruturam suas relações. Esse emaranhado complexo de formas comunicacionais demonstra que a interação solicita múltiplos canais, que cada pessoa explora de acordo com suas particularidades e estilo com seus pares.

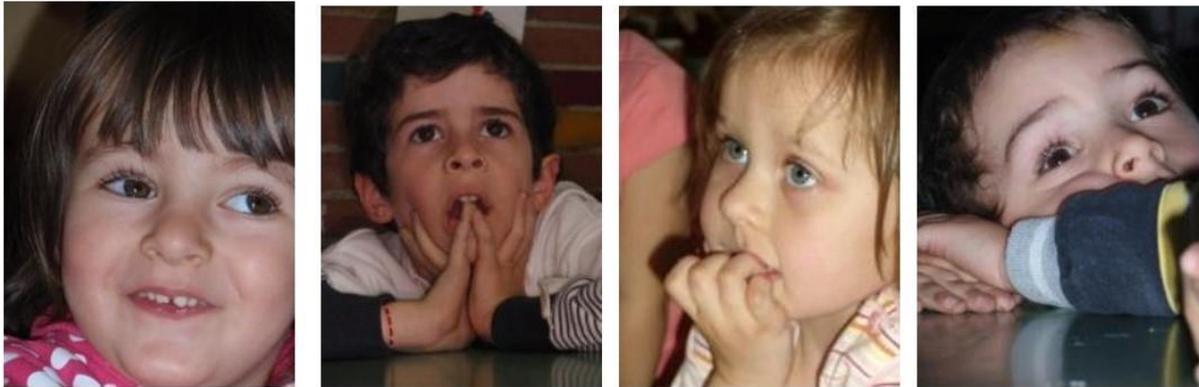
As crianças como atores sociais de direitos próprios são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro, são legítimas suas formas de comunicação e relação, assim contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte para a sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza, enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e meninos.

Viver, experienciar e expressar seu e através do corpo é importante para as crianças. Durante as observações em presença e as análises dos registros escritos e fotográficos a intensidade com que elas viviam seu corpo —indo de cá para lá, dançando, correndo, escorregando, baixando, pulando, puxando, empurrando, subindo, levantando, deslizando, equilibrando, gesticulando etc.— chama ao reconhecimento de que nele a vida irrompe, velozmente cresce e modifica-se num corpo que vai adquirindo destreza ao explorar e explorar-se em inter(ação).

Tal consideração não ignora o fato de que nem todas as crianças o fazem do mesmo jeito. Não reside sobre todos os corpos infantis o mito da vivacidade. Desse modo, não é possível corroborar com o imaginário mitificador do corpo ágil que habita todas as crianças, já que essa ideia comum veiculada não encontra ressonância na realidade. Existem crianças para as quais, por escolha ou limitações, a expressão e a experiência de seu corpo, seus movimentos e gestos, são mais contidos, moderados, em alguns momentos quase imperceptíveis, outras ainda com deficiências que limitam o corpo de modo passageiro ou para sempre. As crianças são diferentes entre si, e seu corpo e a forma de expressá-lo também.

Ao participarem de suas rotinas cotidianas as crianças expressavam a todo momento seus modos de ser e interagir com o mundo no e com seus corpos, que também são conhecimento e sentido prático. Suas percepções, intenções e ações, nas diferentes relações estabelecidas, marcavam-se em suas expressões, ricas comunicantes de seus pontos de vista. Então, “Que enigmas e revelações pode um rosto desvendar? —No fundo, o rosto é um lugar geométrico de conhecimento” (Pais, 2006, p. 15). Pergunta e resposta nos ajudam a refletir sobre o potencial das expressões das crianças como elementos de sua participação.

Figura 2: Fotos em datas diferentes em 2008 e 2009



Fuente: Elaboración propia (2008, 2009)

Na expressão das crianças que vemos nas fotos “boca, olhos, ouvidos e, em menor grau, o nariz, formam um complexo de órgãos sensoriais que, pela sua disposição (simétrica e à volta da cabeça), induzem um «centro» de onde vem e para onde vai o sentido da comunicação” (Gil, 1997, p. 167). Cada sujeito situa, mais provavelmente, o seu eu no espaço de onde olha, ouve e se ouve a si próprio. Sendo assim, o rosto sustenta a identidade pessoal. Nele, o olhar e a expressão na trama simbólica da interação cumprem um importante papel, eles contribuem para o desenrolar da interação, os olhos recebem e simultaneamente transmitem informações na troca de enunciados, as expressões comunicam diferentes conteúdos.

Ao estabelecerem as diversas relações que se cruzavam naquele espaço educativo, as crianças, sujeitos da comunicação e percepção, situavam-se na zona fronteira entre o interior e o exterior, no *espaço de limiar*. É nele —em síntese, toda a pele que envolve toda a superfície corporal— que acontece nossa relação com o mundo. É na pele e com ela que estabelecemos nossa comunicação com o mundo, ela é a abertura do corpo ao corpo do outro e a consequente conexão afetiva-cognitiva que se estabelece. Gil (1997) nos fala da vocação da pele para a inscrição: “a sua cor, a sua textura, a sua situação no corpo tornam-na um meio privilegiado para inscrever todo o tipo de mensagens, quer dizer, um meio único de comunicação” (p. 181).

O corpo das crianças, todo ele (movimentos, gestos, expressões, olhares), como espaço do limiar, é a superfície com que inscreve sua ação diante da estrutura e onde a estrutura inscreve os códigos de sociabilidade eleitos socialmente. Ao entendermos como as crianças experienciam seus corpos, podemos apreender aspectos mais amplos de seus cotidianos, como aponta Fingerson (2009), ao afirmar que os indivíduos são constrangidos pelas condições em que vivem, e “é através dos seus corpos, através de suas práticas corporais, que podem tornar-se sujeitos, participar na construção dessas condições, transcender essas condições e agir de acordo com seus mundos” (p. 217).

## O CORPO DA CRIANÇA E SUA INCORPORAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

A presença e participação do corpo infantil, ávido por descobrir e descobrir-se na sua relação novidável e embrionária com o mundo, interrogam as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, através de sua incessante comunicabilidade, de modo que possamos refletir —que corpos de meninos e meninas de 0 a 6 anos estamos construindo?

O corpo das crianças é objeto de controle e regulação intensos por parte das instituições educativas que tendem a assegurar a conformidade das crianças às normas da ordem estabelecida com práticas de disciplinamento e uniformização, colocando limites e efetivando sanções na moldagem e construção de um corpo que corresponda a ideais e expectativas adultocêntricas. No corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. O irromper da vida, com sua força e velocidade, interroga a estrutura que tende a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar.

*Figura 3: Sequência fotográfica 2 - 10/03/09*



*Fuente: Elaboración propia (2009)*

Essa sequência de fotografias (Figura 3) é assim descrita no registro do diário de campo:

Chiara, com a caneta de raio laser nas mãos, vai jogando a luz e brincando com Cristiano e Tomaso. Giulia se aproxima e também se envolve na brincadeira, eles riem. Chiara faz cócegas nos meninos, eles retribuem com sorrisos e tentativas de também fazer nela, juntos se divertem. Cristiano sai correndo pela sala e Tomaso o segue, Cristiano vai para debaixo da mesa e Chiara já está correndo atrás de Tomaso. Cristiano sai debaixo da mesa e junta-se a eles assim como Giulia. (Registro de campo, 10/03/09).

O sorriso e o prazer expressados pelas crianças na vivência dessa corrida pela sala são claros e contagiantes. A forma fluida e despreocupada com que meninas e meninos o fazem nos ajuda a perceber a presença de corpos que expressam a vontade de movimento, aventura, experimento, de conhecer e conhecer-se, sem que necessariamente estejam confrontando o estabelecido pelas regras adultas, por exemplo, de que não se pode correr na sala. Seus diferentes movimentos ao participarem nas rotinas diárias da pré-escola indicam sua disposição para conhecer o mundo e a si mesmo, sua capacidade e força. Importa aqui trazer para o debate a presença dessas expressões de modo que possamos aprofundar nossa reflexão e conhecimento sobre as mesmas, para que possam ser questionados os modos controladores e limitantes que se impõem nos espaços educativos sobre as vivências do corpo das crianças.

Era clara a necessidade que as crianças tinham de viver e expressar seu corpo. Os desafios que a elas se apresentavam de controlarem essa expressão, pelo menos no que tange aos movimentos amplos, nos momentos em que o tempo e o espaço não eram para sua expressão, colocam importantes reflexões. Segundo Berry Mayall (1996), para as crianças, o poder na relação com os adultos limita sua capacidade de fazer um lugar e um espaço para a sua própria *incorporação*.

A infraestrutura da sala colocava constrangimentos e limitações às possibilidades de as crianças se movimentarem e poderem praticar toda sua expressão corporal. A sala compreendia trinta e cinco metros quadrados, com sete mesas, cadeiras, armários, estantes, brinquedos, jogos e materiais por todas as laterais, somando, ainda, as pessoas que ali habitavam: crianças e professores sistematicamente; familiares e amigos em momentos pontuais. Esses fatos são comumente encontrados nos espaços de educação. Os movimentos mais amplos das crianças eram contidos e constrangidos por um espaço exíguo, bem como pela responsabilidade e preocupação do professor com o bem-estar e proteção delas. As crianças viviam esses constrangimentos na expressão de seus movimentos de forma diferenciada no tempo e entre si.

A ação e participação das crianças que interrogam e reinscrevem a estrutura, também a estrutura que as força e as constrange a limitações e adaptações a um conjunto de regras socialmente eleitas, visibilizam a complexidade que se instaura nas redes de relações e forças que se cruzam na cotidianidade educativa e nos exige atenção em tê-las em conta.

Assim, é imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas às formas de comunicação pelas quais as crianças expressam seus pontos de vista, numa cultura de comunicação que comece a partir da posição da criança, reconhecendo as suas diferenças, a fim de que possamos construir práticas democráticas, estabelecidas no paradigma da escuta, mais especificamente da ausculta, implicadas na comunicação humana.

As ações na vida cotidiana envolvem a mediação do corpo, que constitui uma base concreta e material, viva e vivida, na qual podemos nos inspirar na ideia de que

não há limite para o conhecimento, para a ação, para a experiência que só têm sentido para as crianças quando atravessam o corpo (Benjamin, 1928/1992). E assim foi, das observações realizadas e dos materiais coletados, a constatação mais fácil e rápida é a de que viver, experienciar e expressar seu corpo é importante para as crianças. Isso compreendido pela contundência, pulsação, vivacidade e movimento com que elas viviam e o expressavam.

Enquanto profissionais, responsáveis pelo seu bem-estar, compreendo a importância de mantermos o cuidado e a atenção quanto às necessárias medidas de proteção das crianças. Importante aqui é aprender um modo de manter essa tensão, essa ambivalência em equilíbrio. Entendo, ainda, que devem ser convocadas aprendizagens e posturas que tenham a sensatez e o discernimento para a vida em sociedade, baseadas no respeito e na partilha com o Outro, como parte de processos de aprendizagens sociais e culturais. Podemos aqui, além de manter a tensão em equilíbrio entre autonomia e proteção, liberdade e disciplina, pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas e, assim, acentuar os sentidos de interdependência.

Nas práticas pedagógicas é importante a atenção ao equilíbrio entre a garantia da possibilidade de expressão de seu corpo e —reconhecendo as crianças como indivíduos novos na convivência coletiva— e a instauração, com sensibilidade, sutileza e bom senso, de processos de iniciação nos modos próprios das formas sociais de expressão e vivência do corpo.

A contundência com que o corpo foi vivido e experienciado pelas crianças nos faz refletir acerca das ações que questionam a ordem comumente estabelecida do disciplinamento do corpo, da obediência que deseja corpos silenciosos, rijos, dóceis, colocando para nós o desafio e o empenho por construir corpos desbravadores, flexíveis, fluidos e críticos. As crianças ao moverem-se, expressavam seus modos de participar das rotinas daquele espaço educativo, tanto naquelas estruturadas por elas, quanto naquelas estruturadas, organizadas, planejadas, direcionadas pelo professor.

No processo educacional, geralmente, as crianças são guiadas a se conformarem com os padrões de atividade corporal —eleitos como adequados às situações comuns— incorporando, assim, uma linguagem do corpo, um código de estilos que devem seguir normas e conveniências. Tem-se o corpo, então, como o destinatário das práticas educacionais do controle, da repressão e do castigo. Ficam os indicativos das crianças pesquisadas para que práticas diversas se instaurem.

Sensibilidade e perspicácia adulta são necessárias, precisam ser ativadas e cultivadas para que, atentos ao potencial informante acerca das crianças em suas expressões e pequenos gestos, possamos apreender deles importantes elementos que nos mostram suas formas de pensar e participar nas ordens sociais do contexto pré-escolar.

## PALAVRAS FINAIS

A defesa da democracia comunicativa inscrita na ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro reconhece a diferença e favorece a pluralidade, ampliando as possibilidades de práticas democráticas inclusivas e enriquecendo as práticas pedagógicas na educação infantil nos seus princípios éticos e políticos.

Ao dar visibilidade ao corpo das crianças —com sua comunicabilidade híbrida (natureza/cultura, corpo/mente, razão/emoção etc.) que a todo momento vai dando as pistas, comunicando suas formas de pensar, sentir o mundo que a rodeia— defendo sua potência como elemento constitutivo da participação das crianças em suas vidas cotidianas, podendo prover pistas e inspiração para pensar e praticar essa participação nos contextos de educação da infância.

Nas formas próprias das crianças participarem, de expressarem seus pontos de vista, de maneira vívida e pulsante, utilizando-se do sistema global de comunicação, elas vivem o confronto com os constrangimentos sociais em presença, instaurando um espaço de negociação em que a ação e a estrutura se encontram e forjam a complexidade da realidade. Dependerá da força de uma e de outra o resultado do lado para o qual penderá a balança.

Importa, sobremaneira, construir uma ética comunicativa sem priorizar as vias ocidentalmente consagradas da fala e da escrita. Para isso, precisamos ativar deliberada e conscientemente a sensibilidade, a astúcia e a perspicácia para compreender as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos, além de apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano.

As crianças, sendo atores sociais de corpo inteiro, expressam nas maneiras como vivem com e através do seu corpo suas formas de participar dos seus mundos de vida. Suas experiências são vividas por um corpo que existe de fato, vivo e indivisível entre o sujeito e a sua carne, ultrapassando as dualidades enraizadas no pensamento sobre o corpo. É importante compreender o que os seus corpos nos contam de sua pertença geracional, dos seus modos próprios de participar nos seus contextos de educação, em que produzem e reproduzem cultura com os seus pares e com os adultos, num e com um corpo vivido de um sujeito que experimenta e produz o mundo social.

Uma das questões centrais para a construção de uma pedagogia para a educação infantil é aquela que diz respeito ao lugar que temos destinado ao corpo das crianças, suas vivências e experiências. É importante pensar e organizar tempos e espaços de possibilidades de vivência rica, plural, aventureira e fluida em que as crianças possam expressar e experimentar seus corpos nas creches e pré-escolas, uma pedagogia que “precisa resistir bravamente a todas as formas de hierarquia, dominação e poder para que conquistemos o estatuto de cidadãos” (Sayão, 2008, p. 7).

## REFERENCIAS

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Arenhart, D. (2012). *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis* (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Brasil.
- Benjamin, W. (1992). *Rua de sentido único e Infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa, Portugal: Relógio D'água Editores.
- Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Coutinho, Â. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da Creche* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Ferreira, V. (2009, novembro). *Elogio (sociológico) à carne: A partir da reedição do texto 'as técnicas do corpo' de Marcel Mauss*. Conferência no lançamento da Coleção Arte e Sociedade. Universidade do Porto, Portugal.
- Ferreira, V. (2013). Resgates sociológicos do corpo: Esboço de um percurso conceptual. *Revista Análise Social*, 48(208), 494-528.
- Fingerson, L. (2009). Children's Bodies. En J. Qvortrup, W.A. Corsaro & M. Honig (Ed.), *The Palgrave Handbook of Childhood* (pp. 217-227). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gil, J. (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- Guimarães, D. O. (2008). *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.
- James, A., Jenks, C., e Prout, A. (1999). O corpo e a infância. Em W. Kohan, & D. Kennedy, *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro* (pp. 207-238). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Le Breton, D. (2004). *Sinais de indentidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. T. Frazão (Trad.). Lisboa, Portugal: Misótis.
- Le Breton, D. (2009). *Paixões ordinárias*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Bristol, Inglaterra: Open University Press.
- Pais, J. M. (2006). *Nos Rastos da Solidão. Deambulações Sociológicas. Enciclopédia Moderna Sociologia*. Porto, Portugal: Ambar.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777-792.

- Rosemberg, F. (2012). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In M. A. Silva Bento (Org.), *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (pp. 11-46). São Paulo, Brasil: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades/CEERT.
- Sayão, D. (2008). Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 92-105.
- Young, I. (1997). *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

# INSTRUCCIÓN ESPECÍFICA EN LA MEJORA DEL DESEMPEÑO ORTOGRÁFICO: UNA REVISIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

*Specific Instruction to Improve Orthographic Performance:  
An Intervention Programs Review*

ANA LAURA PALOMBO\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-1071-1749>

ARIEL CUADRO\*<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-4429-9898>

\*Universidad Católica del Uruguay. Uruguay.

Correspondencia: [ana.palombo@ucu.edu.uy](mailto:ana.palombo@ucu.edu.uy), [acuadro@ucu.edu.uy](mailto:acuadro@ucu.edu.uy)

Recibido: 24-07-2018

Revisado: 30-09-2018

Aceptado: 28-01-2019

**Resumen:** El objetivo de este estudio es presentar una revisión de los programas de intervención en ortografía que han mostrado evidencia de mejoras. A partir del análisis de 419 artículos identificados, se seleccionaron 12 que cumplían la condición de desarrollar específicamente un plan de intervención en ortografía. Los resultados establecen un alto nivel de sistematización, regularidad y especificaciones en las intervenciones, donde se consideran tanto aspectos cognitivos como instruccionales. Para que el programa tenga un impacto efectivo, debe tener una frecuencia de trabajo definida, considerar el tipo de palabra, el análisis fonológico y la escritura implementadas interactivamente en actividades planificadas sistemáticamente.

**Palabras clave:** escritura; ortografía; intervención en ortografía.

**Abstract:** *The aim of this study is to present a review of the intervention programs in orthography that have shown evidence of improvement. Based on the analysis of 419 identified articles, twelve were selected as they met the criteria of having specifically developed an intervention plan in orthography. The results show a high level of systematization, regularity and specifications in the interventions, were both cognitive and instructional aspects are considered. For the program to have an effective impact, it needs to present a set frequency, consider the type of word, the phonological analysis and writing, which are implemented interactively in systematically planned activities.*

**Keywords:** *writing; orthography; interventions in orthography.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología por la Universidad Católica del Uruguay (Uruguay), magíster en Intervención Psicopedagógica (UCU), licenciada en Psicopedagogía. Líneas de trabajo: lectura, escritura, dificultades de aprendizaje, educación, inclusión.

<sup>2</sup> Doctor en Psicología por Universidad de Murcia (España). Magíster en Psicología Educacional. Especialista en Dificultades de Aprendizaje. Psicólogo. Líneas de trabajo: adquisición del lenguaje escrito y sus dificultades; adquisición del cálculo y sus dificultades.

## INTRODUCCIÓN

Intervenir en la mejora de los aprendizajes se ha convertido en un recurso fundamental para el trabajo en las disciplinas educativas. La incorporación de nuevos especialistas en estas áreas, el desarrollo de la investigación y las respuestas que los centros educativos pueden implementar para poder cumplir con los requerimientos oficiales en educación a partir de la implementación de buenas prácticas, han contribuido a la jerarquización de este tipo de dispositivos.

Las intervenciones específicas en el proceso de aprendizaje, surgen como respuestas a la constatación de rendimientos descendidos en algún área del conocimiento. En general, los programas van dirigidos a mejorar específicamente un aspecto del aprendizaje cuya apropiación no sigue los parámetros esperados, ya sea en función de la edad del sujeto, el curso escolar, o ambos. De esta forma puede considerarse como sinónimo de entrenamiento, corrección, estimulación, rehabilitación, entre otras (Ortiz, 2009).

El diseño de estos programas debe incluir en su estructura una explicitación específica referida a la población a la que va dirigida, el nivel de sistematización que implica con sus correspondientes estrategias instruccionales y motivacionales, así como los aspectos cognitivos y extracognitivos que considera para su implementación (Hernández, 2000).

Una vez aplicado el programa debe establecerse su impacto considerando el área en riesgo. El grado de efecto podrá medirse en función de los resultados que se obtengan en los alumnos que presentan afectación en el aprendizaje (Miranda, Soriano, y Jarque, 2008).

En esta perspectiva, Fuchs y Fuchs (2006) son referentes, estableciendo un modelo de respuesta a la intervención (Rtl<sup>3</sup>) cuyo impacto se mide en función de los resultados obtenidos por los estudiantes a los que va dirigido. En Estados Unidos, el modelo de Rtl se usa en 50 estados como un enfoque de intervención temprana. Según estos autores, en este modelo, los alumnos se evalúan para determinar qué estudiantes tienen habilidades de alfabetización débiles con el fin de proporcionarles una intervención de alfabetización complementaria. Aunque los modelos de Rtl difieren en términos de cómo se definen las habilidades débiles, la cantidad de intervención que reciben los estudiantes y cómo se establece la capacidad de respuesta, la mayoría de los modelos implican múltiples niveles de intensidad de intervención cada vez mayor, siendo la base el nivel uno y el máximo el nivel tres. Estos niveles adicionales implican tamaños de grupo cada vez más pequeños, más tiempo de instrucción, enseñanza más experta y, a menudo, diferentes materiales de intervención (Kim, Apel, y Al Otaiba, 2013).

Más allá de los modelos que se implementen, la importancia de los programas radica en la sistematización y regularidad en su aplicación (Suárez, 2004).

---

<sup>3</sup> Rtl: Response to Intervention (Fuchs y Fuchs, 2006).

En definitiva, una de las respuestas educativas a los problemas en el aprendizaje podría materializarse en el diseño de programas de intervención tendientes a mejorar el área específica que está afectada. Los resultados podrán ser significativos siempre que estos programas cumplan con la consideración de un marco teórico definido, una estructura de implementación delineada y sustentada en la sistematización y secuenciación de los contenidos a enseñar, contando con el apoyo y andamiaje específico del docente (Gillespie y Graham, 2014).

La complejidad del proceso de escritura define la particularidad en la implementación de programas tendientes a mejorar esta área del aprendizaje. En la actualidad, desde la perspectiva neuropsicoeducativa del aprendizaje de la escritura y de sus dificultades, se apuesta por la multidisciplinariedad y se trabaja teniendo en cuenta tanto los factores intrínsecos, como los neuropsicológicos (que incluye los aspectos sensoriales y psicomotrices) y los psicolingüísticos (que toma en cuenta los procesos de composición en sí mismos) así como los factores extrínsecos, y los instruccionales. Se busca ajustar a las necesidades del alumno, lo que permite la optimización del resultado (Rivas y López, 2017).

Desde el punto de vista instruccional, se desarrollan experiencias de enseñanza y aprendizaje que estimulen las habilidades, conocimientos y capacidades necesarios para lograr los resultados en la escritura hacia el cual los estudiantes se están orientando. Los principios de la instrucción efectiva se materializan cuando se monitorea y registran la evidencia de progreso de los estudiantes. A partir de estos registros escritos, se revisan, ajustan y reprograman constantemente las actividades de enseñanza y aprendizaje para apoyar las necesidades individuales de escritura de todos los estudiantes. Esto es posible en la medida que se incluya en el análisis evidencia recolectada para identificar lo que los estudiantes saben y pueden hacer (New South Wales. Dept. of Education and Training. Disability Programs Directorate: Learning Assistance Program, 2007).

Graham, Harris, y MacArthur (1991) efectúan una descripción de los programas de intervención realizados durante diez años en niños con dificultades en escritura. Allí analizan programas que tuvieron en cuenta la escritura a mano, con computador, dictado, conocimiento del proceso de escritura y de su edición, así como la intervención en estrategias y programas con guías de procedimientos para escribir. En todos estos estudios se observa que los estudiantes con dificultades en esta área dedican muchos recursos a los requerimientos básicos de la escritura, es decir, a las habilidades ortográficas, la escritura a mano, la puntuación, entre otras. Cuando estos se minimizan pueden emerger significativos avances en las producciones escritas, tanto a nivel de contenido de producción como de organización textual, ya que el sujeto puede dedicar mayor cantidad de recursos cognitivos al proceso de ideación y producción en sí mismo.

Para caracterizar los elementos que deberían tener en cuenta los profesionales que van a implementar un plan de intervención, Troia y Graham (2003) realizan un estudio de los programas instruccionales más efectivos. Estos autores determinan que

las características más importantes de estos programas incluyen, en primer lugar, habilidades de planificación y revisión. En segundo lugar, las tareas de escritura deben ser significativas, variadas y desafiantes, y en tercer lugar se ubican las intervenciones, que toman en cuenta las rutinas de escritura en la que se espera y se refuerza la planificación, la revisión y la edición. Más importante aún, se explicitan las estrategias específicas para llevar a cabo estos procesos. La instrucción en estas estrategias podrá incrementar, según estos autores, el rendimiento de los estudiantes con y sin dificultades en la escritura en cuatro aspectos: calidad de la escritura, conocimiento de la escritura, enfoque de la escritura y actitud hacia esta.

Gillespie y Graham (2014) analizaron 43 estudios de intervención para la mejora de la escritura en alumnos con dificultades en esta área del aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que las actividades con mayor nivel de efecto en el rendimiento son la instrucción en estrategias, el dictado, el establecimiento de metas para la escritura y la especificación de los pasos para la elaboración de escritos. Según el estudio desarrollado por estos autores, los mayores niveles de respuesta a estas intervenciones se obtuvieron entre cuarto y octavo grado.

Graham, McKeown, Kihara, y Harris (2012), estudiaron programas dirigidos a la intervención en escritura en los primeros grados escolares, específicamente de primero a quinto grado. Identificaron 12 estrategias eficaces para la mejora de la escritura: enseñanza de estrategias; enseñanza de estrategias de autorregulación durante el proceso de escribir; enseñanza de auto creación de imágenes para incrementar la creatividad; enseñanza de diferentes tipologías textuales; enseñanza de habilidades de transcripción definidas específicamente en el deletreo y escritura a mano; trabajo en duplas con otro estudiante; determinación de metas claras y específicas; implementación de actividades de preescritura como borrador; retroalimentación inmediata del proceso de escritura; utilización de procesadores de texto para la escritura; incrementar la cantidad de producción de escritura y, finalmente, implementar un programa de escritura adecuado a las necesidades de los alumnos.

Harris et al. (2017) definen planes de intervención que tengan en cuenta por un lado el deletreo, de tal forma que los sujetos rara vez tengan que pensar en cómo deletrear palabras cuando están escribiendo; por otro lado, darles conocimiento sobre géneros textuales, escritura conjunta, efectivas estrategias de planificación, ejecución, revisión y edición. En suma, las posibilidades de desarrollar programas instruccionales tendientes a mejorar la calidad de la escritura se definen como recursos de alto impacto. Las posibilidades de éxito están condicionadas al cumplimiento de requisitos establecidos a partir de un marco teórico definido y una metodología específica.

Si bien pueden identificarse procesos comunes, no existe un modelo único que explique los procesos que ponen en juego los escritores durante el acto de escribir. Por lo tanto, más allá del programa a implementar, resulta fundamental tener en cuenta la creación de ambientes alfabetizadores que sean flexibles, evitando establecer un patrón mecánico de planificar, escribir y revisar. Para fomentar hábitos de escritura que sean

auténticos y significativos, es necesario evitar modelos de procesos de escritura prescriptivos y tener una comprensión profunda de la investigación que sustenta los programas a implementar (Sharp, 2016).

Todos los programas de escritura contienen un componente referido a la ortografía. Las propiedades intrínsecas que conforman esta área del conocimiento la determinan como un objeto de estudio en sí mismo. Los programas dirigidos a mejorar el desempeño de los estudiantes en esta área deben ser, por lo tanto, específicamente diseñados con ese objetivo.

La ortografía es un componente específico de la escritura. El acto de escribir demanda la activación de procesos cognitivos que intervienen en forma coordinada y jerarquizada según se trate de tareas de producción vinculadas a la generación de las ideas o de transcripción relacionadas con la ortografía y caligrafía (Berninger, 1999; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992). Éstas últimas, son definidas como de bajo nivel y se automatizan con el objetivo de liberar recursos cognitivos para tareas más complejas.

El procesamiento ortográfico es un término global que refiere a la habilidad para adquirir, almacenar y usar tanto las representaciones gráficas como el conocimiento de los patrones ortográficos (Apel, 2011).

Lo que determina la correcta escritura de una lengua son las normas que establece su ortografía. Esta está conformada por aspectos arbitrarios establecidos socialmente en forma convencional (Real Academia Española, 2011). Para una correcta producción ortográfica resulta indispensable tener desarrolladas tres habilidades: la cognitiva, la comunicativa y la lingüística. La cognitiva se relaciona con la correcta recuperación de la forma ortográfica de cada una de las palabras; la comunicativa, con los códigos gráficos que representan cada lengua y la lingüística con el sistema fonológico que es representado por los códigos gráficos. En la interrelación de estas tres habilidades se inscribe la ortografía y en su desempeño puede observarse un adecuado o impreciso dominio ortográfico (Galve, Trallero, y Dioses, 2008).

La ortografía ocupa un lugar de relevancia para el nivel básico de escritura y los conocimientos textuales, estrategias de escritura y regulación como fundamentales de los procesos superiores (Harris et al., 2017). El reconocer la importancia del dominio de los procesos básicos de escritura para potenciar la composición establece la especificidad de ambos procesos para su intervención.

La apropiación del dominio ortográfico se configura como elemento fundamental para la producción escrita, por lo que es necesario asegurar prácticas de instrucción adecuadas y efectivas en estas áreas del aprendizaje.

Una fuente de conocimiento relevante al momento de formular intervenciones de impacto es considerar metodologías como el metaanálisis y las revisiones sistemáticas, que permiten analizar múltiples estudios y concluir sobre sus efectos y sesgos (Frías Navarro y Pascual Llobel, 2003), así como hacer valoraciones críticas de estudios empíricos. En particular, las revisiones sistemáticas constituyen un recurso metodológico

que contribuye a la construcción de evidencia sobre los resultados de las intervenciones, siguiendo una metodología rigurosa y sistemática de selección y análisis (Sanchez-Meca y Botella, 2010).

Precisamente, el objetivo general de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica que responda a la siguiente pregunta: en poblaciones con desempeño afectado en ortografía, ¿la aplicación de programas de intervención específicos se asocia con mejoras en el rendimiento en esta área del aprendizaje?

En particular, los objetivos son:

- Determinar si la implementación de planes específicos de intervención en ortografía tiene un efecto de mejora en el desempeño de los sujetos en esta área del aprendizaje.
- Identificar los ciclos escolares en donde se desarrollan los programas de intervención.
- Establecer si existe un patrón referido al número de sesiones y tiempo de duración de la intervención.
- Establecer las características de la lengua donde se desarrolla el plan: transparentes u opacas.
- Analizar los programas identificando los componentes que los caracterizan.

## **METODOLOGÍA**

### **Materiales**

Se consultaron durante los meses de enero a junio de 2017 las bases de datos: Eric, Medline, PsycINFO, Fuente Académica Premier, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Scielo y Jstor.

### **Procedimiento**

Se extrajeron un total de 288 artículos en la base EBSCO que incluye a Eric, Medline, PsycINFO, Fuente Académica Premier, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection con el descriptor "Programas de intervención en ortografía" y 67 con el descriptor en inglés: "Orthography intervention program". Con el descriptor "Intervención en ortografía", la base mostró un artículo.

En Scielo se encontraron 6 resultados y Jstor estableció 76 resultados. Se obtuvieron, por lo tanto, un total de 419 artículos que cumplen los criterios establecidos en la Tabla 1.

Tabla 1: Criterios para la búsqueda documental

<b>Bases de datos analizadas</b>	Eric Medline PsycINFO Fuente Académica Premier PsycARTICLES Psychology and Behavioral Sciences Collection SciELO Jstor
<b>Descriptorios básicos</b>	Orthography intervention program Programas de intervención en ortografía Intervención en ortografía
<b>Período que incluyó la búsqueda</b>	Enero 2007/ junio 2017
<b>Otros criterios de búsqueda</b>	Idiomas: todos Texto completo Publicaciones arbitradas Años comprendidos: 2007-2017 Psychology OR education discipline (Jstor)
<b>Exclusiones</b>	Disertaciones Críticas de libros Contenidos no incluidos en publicaciones

Fuente: Elaboración propia (2018)

Una vez determinados los artículos se procedió a seleccionar aquellos que cumplieran con el criterio de desarrollar específicamente un plan de intervención en ortografía.

Se excluyeron aquellos artículos que fueran planes de intervención en lectura, planes de intervención orientados a mejorar la escritura en sujetos con deficiencia intelectual o sensorial, dislexia, alteraciones emocionales graves, contextos vulnerables, motivación en lectura, lenguaje oral y producción de textos.

## RESULTADOS

En función de los criterios definidos se extrajeron 12 artículos que cumplieran con los criterios de búsqueda definidos (Tabla 2).

Tabla 2: Descriptores de análisis de los programas de intervención

Título y autor	Fecha	Objetivo del plan	Población	Lengua	Duración
Niveles de Respuesta a una intervención en ortografía. Ferroni, Mena, y Diuk, (2016)	2016	Realizar una intervención pedagógica destinada a promover la formación de representaciones ortográficas en niños de tercer grado.	Escolares	Transparente	3 semanas, 2 sesiones semanales
Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. Sampaio y Capellini (2015)	2015	Verificar los efectos de un programa de intervención en escolares con y sin dificultades en la escritura.	Escolares	Semi transparente	16 sesiones
Using word study instruction with developmental college students. Atkinson, Zhang, Zeller, y Phillips (2014)	2014	Determinar si el estudio de la palabra en un término de tiempo acotado (5 semanas) resultaría en diferentes crecimientos de rendimiento entre los dos grupos comparados.	Universitaria	Opaca	5 semanas
How and to what extent do two cover, copy, and compare spelling interventions contribute to spelling, word recognition, and vocabulary development? Jaspers et al. (2012)	2012	Comparar el efecto de dos formas de intervención: la clásica de tapar, copiar y comparar del programa CCC, y el agregado de añadir una definición a la palabra que se va a trabajar.	Escolares	Opaca	13 días diariamente
Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training. Ise y Schulte-Körne (2010)	2010	Evaluar la efectividad de un entrenamiento específico en habilidades ortográficas en alumnos de 5º y 6º grado con rendimiento descendido en esta área.	Escolares	Transparente	15 sesiones
Efectos de la práctica asistida a través del ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje. Jiménez y Muñetón (2010)	2010	Analizar los efectos de la práctica asistida a través del ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje en escritura	Escolares	Transparente	Diariamente por 15 días
Training 'rule-of-E': further investigation of a previously successful intervention for a spelling rule in developmental mixed dysgraphia. Kohnen, Nickels, y Coltheart (2010)	2010	Enseñar la regla de la "E" para fundamentar la importancia de la enseñanza de las reglas ortográficas, identificando que el nivel de exactitud de ortografía y los tipos de errores presentes antes de la intervención son importantes para elegir los métodos de esta.	Único caso	Opaca	130 sesiones
Linking characteristics discovered in spelling assessment to intervention goals and methods. Masterson y Apel (2010)	2010	Contrastar un enfoque de instrucción de ortografía tradicional basado en el currículo para un nivel de grado especificado con el enfoque multilingüístico y prescriptivo de evaluación e instrucción.	Estudio de caso	Opaca	8 a 11 semanas
Cover-Copy-Compare and Spelling: One versus Three Repetition. Erion, Davenport, Rodax, Scholl y Hardy (2009)	2009	Estudiar el impacto de variar la cantidad de veces que el sujeto debe copiar la palabra una vez que ha detectado el error utilizando el CCC ( <i>cover, copy and compare</i> ).	Escolares	Opaca	3 días seguidos
Instruction in the K-2 Classroom. Williams, Phillips-Birdsong, Hufnagel, Hungler, y Lundstrom, (2009)	2009	Mostar la importancia de la estimulación de la ortografía desde el nivel inicial	Educación inicial	Opaca	No específica
Strategy Instruction During Word Study and Interactive Writing Activities. Williams y Lundstrom (2007)	2007	Determinar la eficacia de la interacción durante la escritura, donde se diseñó un estudio de seguimiento a partir de la enseñanza explícita de diez estrategias de ortografía durante la instrucción en el estudio de palabras.	Escolares	Opaca	15 sesiones
Error self-correction and spelling: improving the spelling accuracy of secondary students with disabilities in written expression. Viel-Ruma, Houchins, y Fredrick (2007)	2007	Estudiar el efecto de la autocorrección de la ortografía en alumnos que presentan dificultades en la escritura.	Liceales	Opaca	6 semanas

Considerando los objetivos planteados para la búsqueda, es posible concluir que en todos los programas analizados se obtienen resultados significativos que determinan mejoras en el dominio de la ortografía de palabras. Es de destacar que, en todos los planes, se deja explícita la necesidad de retroalimentación con respecto a la producción del alumno tanto para el acierto como para el error.

En relación con los ciclos escolares, las intervenciones en ortografía se establecen en todos los niveles, existiendo una prevalencia del ámbito escolar primario.

Al considerar el tiempo de implementación se observa que, de los doce programas, ocho definen la intervención en sesiones, las cuales varían entre tres y quince (un solo estudio define 130 sesiones). Tres estudios se temporalizan en semanas, variando entre tres y doce, y el restante lo constituye un estudio que no especifica la duración de la intervención.

Al analizar la transparencia de la lengua en las que se desarrollan los planes, es posible definir que la mayoría se realizan en lenguas opacas.

La caracterización de los programas se realizó considerando el componente con mayor prevalencia dentro del plan. Con este criterio, los programas se agruparon en lingüísticos, estratégicos y cognitivos. Al realizar la agrupación se observa que la mayor parte de los programas lo conforma el grupo que considera los aspectos lingüísticos. Según Lin, Powers, y Brooks (2015) quienes realizaron un metaanálisis de programas de intervención en inglés, los estudiantes que reciben intervención específica en tareas de fonología, ortografía y morfología, obtienen mejores rendimientos en ortografía.

### **Análisis de los planes de intervención basados fundamentalmente en los aspectos lingüísticos**

Ferroni, Mena, y Diuk (2016) implementan un estudio de respuesta a la intervención en escolares de 3.<sup>er</sup> grado, cuyo objetivo fue comparar el desempeño de niños con alta y baja respuesta a la intervención grupal, que tenía como fin promover el desarrollo del conocimiento ortográfico. Esta intervención vuelve a insistir en la necesidad de incluir la escritura en los procesos de enseñanza de la ortografía, ya que esta actividad tiene un mayor impacto que la lectura.

Sampaio y Capellini (2015) realizan un estudio con 40 escolares de tercero a quinto año de Primaria de la ciudad de San Pablo. Se les realiza una prueba de desempeño ortográfico, y a partir de allí se clasifican en dos grupos que a su vez se dividen en dos subgrupos: un grupo conformado por 20 escolares con dificultades en la escritura que se subdividen en grupo experimental y control, y un grupo de 20 escolares sin dificultades en la escritura que se subdividen en grupo experimental y control.

El programa de intervención incluyó intervención para errores de ortografía natural, intervención en los errores de ortografía arbitraria- dependiente del contexto, e intervención para errores de ortografía arbitraria independiente del contexto.

El análisis de los resultados obtenidos indica mejoras en ambos grupos, indicando la incidencia del programa también en alumnos con buen rendimiento en ortografía.

Atkinson, Zhang, Zeller, y Phillips (2014) desarrollan un plan con universitarios, donde se trabajó el análisis de palabras en cuanto a su conformación (sílabas cerradas, abiertas, sufijos, etc.). Además, hubo un enfoque de instrucción sobre la relación entre la ortografía y el significado, destacando la importancia del uso de patrones de ortografía para decodificar y analizar la palabra en sus significados, durante experiencias de lectura reales. Al final de las 5 semanas, los estudiantes que participaron de esta instrucción específica obtuvieron mejores resultados que los del grupo control.

Ise y Schulte-Körne (2010) desarrollaron un plan para trabajar con alumnos alemanes. Se utilizó un libro de trabajo altamente estructurado donde se comienza con reconocimiento de palabras y ejercicios simples, para luego pasar a ejercicios más complejos, que incluyen el análisis específico de la ortografía de las palabras (letras, mayúsculas, reglas ortográficas) que contienen repetición sistemática de los temas anteriores, encontrando también mejoras luego de la intervención.

Kohnen, Nickels, y Coltheart (2010) trabajan a nivel de letra; específicamente, el entrenamiento estaba dedicado a enseñar la regla de la “E”, que en inglés resulta una vocal con dificultades al momento de leer y escribir. El resultado obtenido indica que la exposición repetida a la ortografía correcta de las palabras puede conducir a cambios en las representaciones léxicas. El grado en que es posible generalizar este tipo de afirmación parece depender de la representación de las correspondencias fonema-grafema que posea el sujeto en relación también con las otras vocales.

Williams et al. (2009) desarrollan sugerencias para el trabajo en la estimulación de la ortografía desde el nivel inicial, en el entendido que el estudio de la conformación de la palabra es un enfoque para la enseñanza de ortografía que se aleja de un enfoque en la memorización.

### **Análisis de los planes de intervención basados en el aprendizaje estratégico**

Masterson y Apel (2010) plantean un estudio de caso donde muestran una intervención basada en aspectos multilingüísticos. Este enfoque pretende centrarse en enseñar a los estudiantes cuándo y cómo usar sus habilidades de conciencia para deletrear palabras, habilidades fonológicas (para la segmentación de palabras), y ortográficas como descubrir patrones ortográficos. En esta actividad se trabaja hacia el autodescubrimiento, el estudiante desarrolla un entendimiento o conciencia de un patrón que afecta a muchas palabras.

Viel-Ruma, Houchins y Fredrick (2007) desarrollan un plan para trabajar con alumnos de secundaria con base en el entrenamiento en palabras. Estas eran practicadas y evaluadas bajo dos condiciones: la práctica tradicional (escribir la palabra tres veces mirando la correcta escritura de la palabra) y la autocorrección. El resultado

de este estudio confirma que la autocorrección de errores también es efectiva en alumnos de secundaria.

Williams y Lundstrom (2007) implementan un plan basado en la enseñanza estratégica. Se diseñó un estudio de seguimiento donde se enseñaron explícitamente diez estrategias de ortografía durante la instrucción en el estudio de palabras. Concluyen que estas actividades dan como resultado una buena apropiación de la ortografía y prepara a los alumnos para la escritura independiente.

### **Análisis de los planes de intervención que consideran procesos cognitivos**

Erion, Davenport, Rodax, Scholl y Hardy (2009) toman el programa CCC (Cover, Copy and Compare) para establecer si existen diferencias en los resultados al variar el número de veces que se repite la palabra luego de haber realizado un error. Este programa requiere que los estudiantes: a) atiendan sobre la ortografía de la palabra; b) tapen la palabra, c) escriban la palabra de memoria, d) destapen la palabra; e) comparen si la escritura que ellos hicieron coincide con la original.

Si la realización es correcta, entonces se pasa a la siguiente palabra, si no es correcta, se observa el error y se produce una escritura correcta. Los resultados indican que aumentar el número de veces que se repite la palabra no incrementa el aprendizaje, y que los componentes centrales del programa son la autoevaluación y la autocorrección.

Jaspers et al. (2012) toman el mismo programa (CCC) e implementa una tarea más (CCC + SD), que es la lectura por parte del experimentador de una breve definición de la palabra, y luego su utilización en una oración, con el objetivo de determinar si esta inclusión mejora la ortografía, incluyendo también en el estudio el incremento en la precisión de la lectura y el vocabulario en escolares de primer grado. Los resultados muestran la validez del programa CCC en la mejora de la ortografía; sin embargo, la inclusión de definiciones y el uso de las palabras en una frase no mejoran la precisión de la ortografía, ya que no se encuentran diferencias a nivel del vocabulario y la lectura de palabras.

Al ser tres los participantes de este estudio, los resultados no son generalizables, por lo que los autores plantean una serie de limitaciones que deben considerarse para estos datos. Entre ellos destacan que, al haber trabajado con niños de primer grado, los alumnos pueden haber dedicado muchos recursos a la grafía de la escritura, restando recursos a los aspectos vinculados con el vocabulario.

Al mismo tiempo, los participantes fueron evaluados diariamente en su rendimiento ortográfico, lo que pudo haber motivado a los participantes a atender este aspecto de la intervención en lugar de las oraciones y definiciones presentadas por el experimentador.

## **Análisis de los planes de intervención que contemplan dispositivos computacionales**

En lenguas transparentes, Jiménez y Muñetón (2010) determinaron, en un estudio de práctica asistida con ordenador, que la lectura por sí misma no mejora la ortografía, sino que es la copia la actividad que mejor ayuda a los niños con dificultades de aprendizaje en la escritura a mejorar la ortografía. Realizaron un estudio donde los estudiantes se asignaron al azar en cuatro grupos diferentes: un grupo copiaba la palabra escrita de la pantalla de la computadora; un segundo grupo escribía la palabra de memoria; un tercer grupo leía la palabra que se mostraba en la pantalla y el cuarto grupo lo conformaba el grupo control. Los resultados indican que la copia es la única condición que redujo los errores totales en comparación al grupo control.

El análisis de los estudiantes que leían la palabra únicamente indicó que la lectura por sí sola no favorece el desempeño ortográfico. La explicación que podría sustentar estos resultados se basan en que la copia integra la lectura y la escritura, por lo que se realiza la conversación grafema-fonema y luego vincula esa secuencia fonológica con una forma ortográfica.

## **CONCLUSIONES**

El proceso para la búsqueda sistemática ha cumplido con los objetivos propuestos. El estudio de los planes seleccionados indica que, independientemente de las características y énfasis establecidos en cada programa, en todos los casos se obtienen resultados de mejora en ortografía. Todos muestran un alto nivel de sistematización, regularidad y especificación de la modalidad de intervención. La importancia de la sistematización y regularidad en su aplicación ha sido señalada como una característica específica de los programas de intervención en general (Suárez, 2004).

Desde el punto de vista constitutivo, se observa que la implementación debe tener en cuenta el tipo de palabra, la frecuencia de trabajo y considerar tanto el análisis fonológico como la escritura en todas las sesiones. Esto se corresponde con los hallazgos en otros análisis de programas de intervención en escritura, que indican que de las actividades con mayor nivel de efecto en el rendimiento estarían el dictado, las habilidades de deletreo y escritura a mano, así como la cantidad de producciones (Gillespie y Graham, 2014; Steve Graham et al., 2012; Harris et al., 2017).

La importancia de considerar el tipo de palabra estaría dada por la característica de la lengua a la que pertenece, en la que se incluyen los sonidos que son representados por la escritura, la regularidad de las representaciones grafema-fonema, la complejidad de las sílabas que se vincula con la opacidad y profundidad de la lengua, y por último la morfología (Van Daal, 2016). Esto explica también el incluir en las intervenciones, el

análisis fonológico que caracteriza a los sistemas alfabéticos de la escritura (Galve, Trallero y Dioses, 2008).

Asimismo, el valor de la escritura para el desarrollo de las representaciones ortográficas eficientes ha sido reportado en diversos estudios (Ferroni y Diuk, 2014; Guan, Liu, Chan, Ye, y Perfetti, 2011; Wicki, Hirschler, Saxer, y Muller, 2014).

La escritura de las palabras favorece la fijación de las particularidades ortográficas (Jiménez y Muñetón, 2010; Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón, y Rojas, 2009) y juegan también un papel importante en el aprendizaje del deletreo (Berninger, 2009).

Los dos programas de intervención realizados en español destacan la incidencia de la escritura en las representaciones ortográficas, y establecen que la lectura por sí misma no asegura la adquisición de las representaciones ortográficas. Al mismo tiempo, se destaca el valor de la copia como aquella actividad que mayor efecto tiene en la fijación de las palabras.

Al considerar el tipo de lengua en que se desarrolla el programa, se encuentra que la copia tiene un efecto mayor que la lectura en lenguas transparentes (Ferroni, Diuk, y Mena, 2016; Jiménez y Muñetón, 2010). En la medida que se ha definido teóricamente que las prácticas exitosas debían considerar estos aspectos, el estudio de programas específicos confirma esta afirmación, constatándose a partir de la evidencia el efecto de las intervenciones en todos los programas.

En definitiva, una de las respuestas educativas a los problemas en el aprendizaje podría materializarse en el diseño de programas de intervención tendientes a mejorar el área específica que está afectada. Los resultados podrán ser significativos siempre que estos programas cumplan con la consideración de un marco teórico definido, una estructura de implementación delineada y sustentada en la sistematización y secuenciación de los contenidos a enseñar, con apoyo y andamiaje específico del docente (Gillespie y Graham, 2014).

Los resultados de este estudio dejan en evidencia la necesidad de la instrucción específica en las reglas de conversión grafema-fonema y las regularidades ortográficas contextuales de las palabras desde el inicio del proceso de escritura, constatándose que el efecto instruccional se observa en todos los niveles escolares.

Si bien se ha llevado adelante una revisión bibliográfica de tipo sistemática, con el objetivo de hacer una aproximación a los programas de intervención específicos en ortografía, cabe señalar que esta no es exhaustiva en cuanto a la base de datos analizada; futuras revisiones podrán ampliar a nuevas bases este análisis.

## REFERENCIAS

- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 592-603.
- Atkinson, T. S., Zhang, G., Zeller, N., y Phillips, S. F. (2014). Using word study instruction with developmental college students. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 433-448.

- Berninger, V. W. (1999). Coordinating Transcription and Text Generation in Working Memory during Composing: Automatic and Constructive Processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112.
- Berninger, V. W. (2009). Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research on Writing. *Learning disabilities research & practice*, 24(2), 69-80.
- Erion, J., Davenport, C., Rodax, N., Scholl, B., y Hardy, J. (2009). Cover-copy-compare and spelling: One versus three repetitions. *Journal of Behavioral Education*, 18(4), 319-330.
- Ferroni, M., y Diuk, B. (2014). Recodificación Fonológica y Formación de Representaciones Ortográficas en Español. *Psykhé*, 23(2), 1-11.
- Ferroni, M., Diuk, B., y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271.
- Ferroni, M., Mena, M., y Diuk, B. (2016). Niveles de respuestas a una intervención en ortografía. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 55-61.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Frías Navarro, M., y Pascual Llobel, J. (2003). Psicología Clínica basada en pruebas: efecto del tratamiento. *Papeles del Psicólogo*, 24(85), 11-18.
- Fuchs, D., y Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Galve, J. L., Trallero, M., y Dioses, A. (2008). Fundamentos para la Intervención en el Aprendizaje de la Ortografía. Madrid, España: Cepe.
- Gillespie, A., y Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S., Harris, K., y MacArthur, C. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Guan, C., Liu, Y., Chan, D., Ye, F., y Perfetti, C. A. (2011). Writing strengthens orthography and alphabetic-coding strengthens phonology in learning to read Chinese. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 509-522.
- Harris, K., Graham, S., Aitken, A., Barkel, A., Houston, J., & Ray, A. (2017). Teaching Spelling, Writing, and Reading for Writing. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 262-272.
- Hernández, P. (2000). Enseñanza de los valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En J. Beltrán, V. Bermejo, L. Pérez, M. Prieto, D. Vence, y R. González (Eds.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254). Madrid, España: Pirámide.
- Ise, E., y Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: Evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 18-39.

- Jaspers, K. E., Williams, R. L., Skinner, C. H., Cihak, D., McCallum, R. S., y Ciancio, D. J. (2012). How and to What Extent Do Two Cover, Copy, and Compare Spelling Interventions Contribute to Spelling, Word Recognition, and Vocabulary Development?. *Journal of Behavioral Education, 21*(1), 80-98.
- Jiménez, J., y Muñetón, M. (2010). Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 22*(4), 813-821.
- Jiménez, J., Naranjo, F., O'Shanahan, M., Muñetón, M., y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien?. *Revista Española de pedagogía, 242*, 45-60.
- Kim, Y.-S., Apel, K., y Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Language, speech, and hearing services in schools, 44*(4), 337-347.
- Kohnen, S., Nickels, L., y Coltheart, M. (2010). Training «rule-of-(E)»: Further investigation of a previously successful intervention for a spelling rule in developmental mixed dysgraphia. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 392-413.
- Lin, J., Powers, K., y Brooks, P. (2015, enero). *The effects of code-based literacy interventions on spelling achievement: A meta-analysis*. Presentado en American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL.
- Masterson, J. J., y Apel, K. (2010). Linking Characteristics Discovered in Spelling Assessment to Intervention Goals and Methods. *Learning Disability Quarterly, 33*(3), 185-198.
- Miranda, A., Soriano, M., y Jarque, S. (2008). La evolución del campo de las dificultades de aprendizaje. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca, y M. Soriano (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 19-40). Madrid, España: Pirámide.
- New South Wales. Dept. of Education and Training. Disability Programs Directorate: Learning Assistance Program. (2007). *Writing and spelling strategies: assisting students who have additional learning support needs*. Darlinghurst, Australia: Learning Assistance Programs. Disability Programs Directorate.
- Ortiz, M. (2009). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Pirámide.
- Real Academia Española. (2011). *Ortografía de la lengua española* (1.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Espasa.
- Rivas, R., y López, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento Psicológico, 15*(1), 73-86.
- Sampaio, M., y Capellini, S. (2015). Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(1), 105-115.
- Sanchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Sharp, L. (2016). Acts of Writing: A Compilation of Six Models That Define the Processes of Writing. *International Journal of Instruction, 9*(2), 77-90.

- Suárez, A. (2004). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid, España: Pirámide.
- Troia, G. A., y Graham, S. (2003). Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Van Daal, V. (2016). Orthographic learning in typically and atypically developing children. En V. van Daal y P. Tomalin (Eds.), *The Dyslexia Handbook 2016* (pp. 123-134). Londres, Inglaterra: British Dyslexia Association.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., y Fredrick, L. (2007). Error self-correction and spelling: Improving the spelling accuracy of secondary students with disabilities in written expression. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 291-301.
- Wicki, W., Hurschler, S., Saxer, A., y Muller, M. (2014). Handwriting fluency in children: Impact and correlates. *Swiss Journal of Psychology*, 73(2), 87-96.
- Williams, C., y Lundstrom, R. P. (2007). Strategy Instruction During Word Study and Interactive Writing Activities. *The Reading Teacher*, 61(3), 204-212.
- Williams, C., Phillips-Birdsong, C., Hufnagel, K., Hungler, D., y Lundstrom, R. P. (2009). Word Study Instruction in the K-2 Classroom. *The Reading Teacher*, 62(7), 570-578.

## CONTRIBUCIÓN AUTORAL

La concepción del trabajo científico fue realizada por Ana Laura Palombo y Ariel Cuadro. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Ana Laura Palombo y Ariel Cuadro. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Ana Laura Palombo y Ariel Cuadro. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

# ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO PARA LAS PERCEPCIONES ESTUDIANTILES EN TORNO A LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

## *Exploratory Factor Analysis for student perceptions about academic evaluation*

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-9346-0780>

GERALDO PADILLA FUENTES\*<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-0882-1818>

MÓNICA VALENZUELA ORREGO\*<sup>3</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-3330-5786>

\* Universidad del Bío-Bío. Chile.

Correspondencia: carlosro@ubiobio.cl, gpadilla@ubiobio.cl,  
monikvalenzo@ubiobio.cl

Recibido: 06-11-2017

Revisado: 24-08-2017

Aceptado: 17-01-2019

**Resumen:** Atendiendo la importancia del fenómeno evaluativo y la relevancia de las percepciones estudiantiles, este trabajo explora las valoraciones de estudiantes en Formación Pedagógica respecto del proceso evaluativo del que son objeto. Para tal efecto se confeccionó una escala de actitudes reducida mediante análisis factorial exploratorio. El análisis de los resultados da cuenta de sentimientos de disconformidad y algunas debilidades métricas que, a juicio de los futuros profesores, ponen en cuestión el rol de la evaluación como proveedora de insumos e información de calidad para la toma de decisiones pedagógicas.

**Palabras clave:** educación; formación pedagógica; evaluación académica; percepción evaluativa; currículum.

**Abstract:** Taking into account the importance of the evaluative phenomenon and the relevance of student perceptions, this work explores the assessments of students in Pedagogical Training with respect to the evaluative process to which they are subject. For this purpose, a reduced scale of attitudes was made through exploratory factorial analysis. The analysis of the results reveals feelings of disagreement and some metric weaknesses that, in the opinion of future teachers, call into question the role of evaluation as a provider of quality inputs and information for pedagogical decision-making.

**Keywords:** education; academic evaluation; pedagogical formation; evaluative perception; curriculum.

---

<sup>1</sup> Doctor por la Universidad de Barcelona, docente en la Universidad del Bío-Bío. Director del Centro de Investigación CIDCIE. Académico del Departamento de Ciencias Sociales.

<sup>2</sup> Licenciado en Trabajo Social. Investigador del Centro de Investigación CIDCIE. Universidad del Bío-Bío.

<sup>3</sup> Trabajadora Social. Investigadora del Centro de Investigación CIDCIE. Universidad del Bío-Bío.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, el Sistema de Educación Superior forma parte de una extensa red de servicios sociales, atendiendo a las demandas de formación profesional y generación de capital social entre instituciones públicas y privadas. Buscando cumplir con criterios de eficiencia y eficacia, las universidades han diversificado sus mecanismos de evaluación, lo que ha servido para registrar y medir tanto el desempeño propio como el de los profesores y estudiantes que las integran (Cohen y Franco, 2005; Améstica, Gaete y Llinas, 2014).

Como proceso en constante modificación y al servicio del aprendizaje, la evaluación abarca un conjunto de prácticas y contenidos, y sus resultados sirven de orientador para cambios y adaptaciones curriculares; es para los profesores y encargados de organizar el Plan de Estudios de cada una de las carreras profesionales un insumo valioso para la toma de decisiones docentes, cuyas consecuencias se hacen sentir primeramente en el estudiante.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación académica busca objetivar en gran cantidad de estudiantes el dominio de contenidos y adquisición de competencias intencionadas en la implementación curricular; clasificación, delimitación y medición de conocimientos y capacidades sobre la base de la ejecución de un conjunto de modelos, técnicas e instrumentos muchas veces modificados y adaptados (Muskin, 2015).

La acción evaluativa no está exenta de dificultades. A la complejidad de establecer una métrica adecuada y fiable para un rasgo latente de manifestación no directamente observable se suma la heterogeneidad de actores involucrados, con intereses y expectativas diversas y a menudo contradictorias. En efecto, quienes ingresan a la Educación Superior se enfrentan a procesos evaluativos altamente heterogéneos, siendo difícil comparar criterios, incluso dentro de una misma institución.

Los aumentos de cobertura del sistema, la deficiente calidad educativa de los niveles básicos o medios y las segmentadas competencias y habilidades académicas adquiridas hacen de la acción evaluativa un componente estratégico de la política institucional en las universidades. La tendencia de asociar calidad con retención, promoción y titulación oportuna comporta, para algunas instituciones, controlar sus niveles de reprobación mediante actos administrativos que sesgan la posibilidad de verificar el alcance efectivo de sus objetivos curriculares, certificar adecuadamente los niveles de logro o detectar las deficiencias del modelo de enseñanza implementado.

Estos atributos hacen de la evaluación docente un área disciplinar pedagógicamente compleja, demandante de recursos, en constante revisión y perfeccionamiento. Es por ello que, en los últimos años, la discusión nacional en esta área disciplinar se ha movilizó hacia la problematización de los criterios de métrica en la evaluación, tanto en su conceptualización y operacionalización como en la

interpretación y toma de decisiones que conlleva, abriendo espacio a las apreciaciones subjetivas vinculadas con las expectativas y percepciones de los actores involucrados.

En este escenario, los estudiantes, en tanto objeto de las pericias evaluativas, adquieren un rol preponderante, relevando la importancia de conocer las interpretaciones y significaciones que tienen y hacen del acto evaluativo, en especial respecto a la pertinencia y justicia percibida durante el proceso (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010; Prieto y Contreras, 2008; García y McCoach, 2009; Leal, 2010; Schommer, Beuchat y Hernández, 2012; Tagle, 2012). Para estos actores, los efectos de la evaluación son múltiples y van desde la satisfacción a la frustración, transitando entre la conformidad, el desinterés o la ansiedad (Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012).

Aun cuando los criterios de objetividad y de rigor que deben cumplir las herramientas de evaluación son importantes, la relevancia que en la última década han levantado constructos blandos como la motivación y la valoración de logros ha llamado la atención hacia la perspectiva de las subjetividades (Aponte-Hernández, 2008).

Desde este contexto, la información que pueden entregar los alumnos se convierte en insumo complementario para retroalimentar la toma de decisiones docentes con miras a optimizar el proceso educativo. Considerando que los estudiantes no definen el currículum, sus contenidos ni tiempos, el hecho de que al menos estimen la evaluación como algo deseable, justo y suplementario puede mejorar las prácticas en el aula. No podemos desestimar la importancia que las creencias tienen para orientar la conducta y justificar el comportamiento, además de que es la motivación, significancia y pertinencia otorgada a los aprendizajes las que promueven al estudiante abandonar su rol pasivo (Blanco, 2008; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

Esto interpela especialmente a los futuros profesores que, en calidad de estudiantes, transitan por la Formación Inicial Docente, no solo en cuanto a la generación de competencias para la preparación de contenidos o el dominio curricular con que deben contar, sino también en lo concerniente al diseño y aplicación de herramientas de evaluación, frente al desafío de responder a un siempre perfectible constructo de calidad en su ejercicio profesional (Bürgi y Peralta, 2011).

Atendiendo a la relevancia que adquieren las subjetividades estudiantiles como criterio de calidad y pertinencia de las evaluaciones, este trabajo de investigación explora las ideas, valoraciones y opiniones que distintos estudiantes en Formación Pedagógica tienen respecto de los procesos evaluativos de los que son objeto.

Para esto se confeccionó una escala de actitudes, que se analizó mediante Análisis Factorial Exploratorio, a fin de develar en las relaciones latentes entre variables una estructura parsimoniosa que permita conocer las percepciones estudiantiles del acto evaluativo.

## METODOLOGÍA

### Instrumento

La recogida de datos se realizó mediante la escala “*Percepción estudiantil del acto evaluativo*”, instrumento ad hoc tipo Likert que fue autoadministrado por los participantes en modalidad CAWI (Computer Aided Web Interviewing). Esta escala consta de 41 ítems divididos en dos secciones y tiene por finalidad estimar la actitud que los estudiantes en proceso de formación inicial docente tienen sobre la acción evaluativa de la que son objeto.

La primera sección, conformada por 32 ítems, aborda la opinión respecto de las condiciones de información, tiempo y contenidos en las cuales se realiza el proceso de evaluación, así como las reacciones de satisfacción, malestar y ansiedad que les genera. La segunda sección contiene 9 ítems encargados de indagar en la diversidad de modalidades en las cuales se lleva a cabo la evaluación.

Para ambas secciones la graduación de la respuesta considera 5 niveles, las que miden acuerdo (1= Muy en desacuerdo, 2= De acuerdo, 3= Indiferente, 4= Acuerdo y 5= Muy de acuerdo) y frecuencia (1= Nunca, 2= Rara vez, 3= A veces, 4= Casi siempre y 5= Siempre) según sección.

El instrumento finaliza con una batería de preguntas de identificación, tales como sexo, edad, año de ingreso y carrera, a fin de configurar los atributos basales del sujeto informante.

### Muestra

La escala fue cumplimentada por 238 estudiantes de Pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, de distintas especialidad y niveles. El muestreo es estratificado considerando la representación de las diferentes áreas disciplinares que contempla el Proceso de Formación Inicial Docente y los diferentes grados de avance curricular en que se encuentran los estudiantes de Pedagogía.

Entre los participantes hay una clara predominancia femenina (73,0%), en concordancia con la tendencia histórica de la hegemonía de género en profesiones vinculadas al cuidado y la educación de niños y jóvenes. Con la excepción de Pedagogía en Educación Parvularia, que agrupa al 35,6% de los casos, la muestra se distribuye homogéneamente entre las distintas áreas disciplinares del quehacer educativo, con proporciones que transitan entre un 13% para el caso de Pedagogía en Educación Matemáticas y un 18,4% para Pedagogía en Inglés.

Respecto del tipo de colegio de procedencia, un 54,7% desarrolló su Enseñanza Secundaria en establecimientos Particular Subvencionados, mientras que el porcentaje restante (45,3%) proviene del sistema público o Municipal.

La ausencia de estudiantes egresados de algún establecimiento Particular Pagado derivaría de las configuraciones actuales del mercado del trabajo y la diversificación de la oferta de la Educación Superior, que hace decaer la valoración social de la pedagogía en jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicamente privilegiados. Por otra parte, la desigualdad que presenta el sistema educativo segmenta las oportunidades y la capacidad de elección profesional, conformando nichos socioeducativos.

*Cuadro 1: Descripción de la muestra según variables de segmentación (%)*

<b>Sexo</b>	
• Hombre	26,5
• Mujer	73,0
<b>Carrera</b>	
• Pedagogía en Inglés	18,4
• Pedagogía en Historia y Geografía	17,2
• Pedagogía en Educación Parvularia	35,6
• Pedagogía en Educación General Básica	13,2
• Pedagogía en Educación Matemática	15,5
<b>Colegio de procedencia</b>	
• Particular Subvencionado	54,7
• Municipal	45,3
<b>Quintil</b>	
• I	34,2
• II	34,2
• III	19,3
• IV y V	12,4
<b>GSE Colegio procedencia</b>	
• A y B	54,3
• C	28,3
• D y E	17,7

*Nota: GSE= Grupo Socioeconómico*

*Fuente: Registro Académico Universidad del Bío-Bío.  
Elaboración propia (2017)*

Como corolario de la procedencia escolar en la elección profesional, se desprende la predominancia de estudiantes pertenecientes a familias de bajos ingresos económicos, donde el 68,4% proviene del 40% más vulnerable de la población a nivel nacional, y la adscripción de un 54,3% de estudiantes que desarrolló su trayectoria escolar en establecimientos que agrupaban mayoritariamente a alumnos de nivel socioeconómicamente bajo o medio bajo (GSE-A y GSE-B).

Estos atributos configuradores de la muestra son expresión de los procesos de segmentación socioeducativa que permea desde su base el sistema educativo y, a nivel de formación profesional, estructura el conjunto de hándicaps profusamente documentados por la investigación educativa (Gil y Canto, 2012; Bellei, 2013, 2015).

## Procedimiento

Una vez adecuado el formulario metodológica y semánticamente, se solicitó a los estudiantes colaborar mediante participación voluntaria, la que se formalizó mediante la firma de un consentimiento informado y realizó entre los meses de abril y julio del año 2017. En sintonía con los objetivos del trabajo, se decidió la utilización de un Análisis Factorial Exploratorio, o AFE, bajo la hipótesis de que existen elementos subyacentes comunes entre variables o factores que explican parte de la variabilidad encontrada en la respuesta de los sujetos. Se realizaron iterativas pruebas de consistencia del modelo factorial con base en criterios de ajuste, sustrayendo ítems que resultaban escasamente relevantes, sea con ocasión de sus cargas factoriales, significación estadística y comunalidad, derivando en una estructura simplificada de 11 ítems.

Como procedimiento de estimación de factores se utilizó Mínimos Cuadrados no Ponderados con Máxima Verosimilitud (ULSMV) en razón de la ordinalidad de los ítems y tamaño de muestra disponible. Los índices de ajuste fueron estimados mediante Error Medio Cuadrático de Aproximación (RMSEA), medida de bondad de ajuste robusta y confiable para muestras grandes (Yuan, 2005), considerándose adecuado con valores inferiores a 0,08, aunque hay quienes lo sitúan por debajo del 0,05 (Herrero, 2010). Esta información fue complementada con los índices de ajuste Comparativo (CFI) y Tucker Lewis (TLI), exigiéndose, para ambos, cifras mayores a 0,90, expresión de buen ajuste. Para facilitar la interpretabilidad de los factores y sus ítems en una estructura simplificada, se utilizó rotación Oblimin directa, que no asume ortogonalidad entre factores.

Los resultados del AFE fueron complementados con un análisis de fiabilidad del instrumento. Dadas las limitaciones que presenta Alpha de Cronbach para estos casos, en que no es posible sostener el carácter continuo de las variables, se optó por calcular el Alfa ordinal, expresión de la consistencia interna de ítems con 5 niveles de respuesta graduada sin infraestimar la confiabilidad (Elosua y Zumbo, 2008).

## DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

La confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación es clave para medir calidad educativa; sin embargo, la utilidad que prestan contrasta con la satisfacción que generan en quienes son sometidos a escrutinio. Aun cuando se puede cuestionar su adecuación y pertinencia a los diferentes tipos y niveles de aprendizaje que presentan los estudiantes, su utilización es necesaria por cuanto el proceso de formación requiere de indicadores que permitan identificar déficits o nodos a modificar, de criterios confiables de comparación y contraste entre generaciones, además de expresar relativamente la adquisición de las competencias comprendidas en los planes de estudio.

Considerar efectivas las herramientas de evaluación sería del todo insuficiente si asociamos solo sus productos, composición o rigor métrico. La valoración que los estudiantes hacen de ella es relevante toda vez que son quienes debieran orientar los niveles de dificultad y la adecuación de las escalas. Las reacciones que en ellos genera este resultado no solo compete a lo académico, no moviliza recursos solo motivacionales o intelectuales, sino también afectivos y emocionales. A la heterogénea carga curricular que enfrentan se suma la presión por obtener buenas calificaciones, que puede ocasionar estrés o ansiedad, lo que en este tipo de casos produce que los estudiantes asocien malos resultados al azar o factores externos para aliviar el malestar (Valenzuela, 2007). En otras palabras, si la evaluación no se corresponde con las expectativas o el esfuerzo entregado, bien puede ocasionar una mayor atención hacia el rendimiento como frustración y un consiguiente desinterés (Lamas, 2008).

El Cuadro 2 informa de los 11 ítems que habiendo sorteado las extracciones son expresión de la percepción de los estudiantes en Proceso de Formación Inicial Docente respecto de la acción evaluativa. En resguardo a condiciones métricas de confiabilidad y parsimonia, se conservan los ítems que aportan significativamente a la consistencia interna del instrumento y mantienen una variabilidad y correlación aceptable ( $>.30$ ), siendo eliminados aquellos ítems que aportan información estadísticamente redundante.

*Cuadro 2: Solución Factorial Exploratoria para percepciones estudiantiles sobre evaluación*

		Factores		
		I	II	MA-A (%)
6	Nos informan los criterios de evaluación	<b>.612</b>	-	69.3
25	Siento que los profesores tienden a dejarse llevar por preferencias y simpatías al momento de evaluar	<b>-.599</b>	-	25.2
22	Nos dan suficiente tiempo para contestar las preguntas en los certámenes y cumplir con los trabajos encomendados	<b>.480</b>	-	44.5
4	En las evaluaciones (certámenes y talleres) las instrucciones y preguntas son claras y comprensibles	<b>.344</b>	-	67.2
29	Creo que las notas que me pone el profesor no representan lo que realmente he aprendido	-	<b>.570</b>	68.4
20	Se hacen muy pocas evaluaciones y es mucha la materia a estudiar	-	<b>.506</b>	58.8
12	Prefiero concentrar la materia en pocas evaluaciones aunque el riesgo de reprobación sea mayor	-	<b>.486</b>	16.4
32	En muchas de las notas y calificaciones hay un factor de azar y suerte importante	-	<b>.459</b>	29.8
5	Las evaluaciones piden demasiada memoria y poca aplicación	-	<b>.421</b>	53.4
11	En las evaluaciones (Certámenes y talleres) generalmente nos preguntan o nos hacen hacer cosas que no tienen ninguna utilidad	-	<b>.384</b>	24.4

*Nota: los ítems se presentan agrupados por factor y en orden según peso factorial. Solo se exponen saturaciones con valores sobre ,30*

*Fuente: Escala Percepción estudiantil del acto evaluativo. Elaboración propia (2017).*

Posterior a los exámenes de ajuste y sentido de los ítems, mediante AFE con rotación Oblimin directa, se obtuvo una estructura subyacente de 2 factores. Los ítems se vinculan con sus respectivos factores con cargas que transitan entre el .344 y .612, valores superiores al considerado metodológicamente aceptable ( $>.30$ ).

Esta solución factorial exploratoria presenta adecuados índices de ajuste con un RMSEA del .049, cuando la literatura considera como recomendable  $<.08$ , e incluso los más exigentes  $<.05$  (González y Backhoff, 2010). Con esto podemos asumir que el modelo de percepciones estudiantiles y la estructura de covarianzas observadas en las respuestas ajustan razonablemente. Una situación similar es la que reportan los índices de ajuste incremental CFI (.958) y TLI (.928), que se sitúan sobre los valores mínimos recomendados de .90 y hacen aceptable el modelo (Herrero, 2010).

Mediante el escrutinio semántico de cada ítem en la solución, se ha denominado teóricamente a los factores *Estandarización procedimental* (Factor 1) y *Contenidos y derivados* (Factor 2). Las pruebas de fiabilidad entregan medidas de confiabilidad. Al respecto, Alfa ordinal y Coeficiente Omega alcanzan .578 y .587 para el primer factor, mientras que para el segundo los valores son .630 y .632 correspondientemente, valores considerados moderados (Viladrich, Brunet y Dova, 2017).

Discutir sobre *Estandarización procedimental* involucra analizar los ítems 4, 6, 22 y 25. En su conjunto abordan los criterios que orientan y caracterizan el proceso evaluativo en términos de procedimiento, reglas y condiciones del proceso evaluativo que van desde el manejo de información hasta criterios de ecuanimidad. Los estudiantes manifiestan su opinión respecto a la transparencia pedagógica sobre cómo serán evaluados (*Nos informan los criterios de evaluación*); los criterios de justicia que recompensan el mérito durante el proceso (*Siento que los profesores tienden a dejarse llevar por preferencias y simpatías al momento de evaluar*); las condiciones de claridad y adecuadas exigencias en que se deben cumplir las demandas académicas (*Nos dan suficiente tiempo para contestar las preguntas en los certámenes y cumplir con los trabajos encomendados; En las evaluaciones las instrucciones y preguntas son claras y comprensibles*). Sobre las ponderaciones factoriales, 2 de los ítems (6 y 25) están por sobre el límite metodológicamente relevante de análisis (.612 y -.599), mientras que los ítems 22 y 4 se sitúan entre lo moderado y mínimo aceptable (.480 y .344).

Hemos considerado *Pertinencia evaluativa* al compuesto de los ítems 5, 11, 12, 20, 29 y 32. A diferencia de lo que sucedía con el componente anterior, la evaluación no se circunscribe solamente a elementos de percepción del rigor métrico y criterios más o menos estandarizados para dar objetividad y garantías al proceso; también hay un conjunto de apreciaciones asociadas a la pertinencia, calidad y utilidad de lo evaluado. En tal sentido, este factor contiene algunas apreciaciones estudiantiles en torno a los productos de la evaluación, además de juicios respecto al que contienen o consideran, y reúne un conjunto de sentimientos asociados a la insatisfacción post examen (*Creo que las notas que me pone el profesor no representan lo que realmente he aprendido*); el agobio académico (*Se hacen muy pocas evaluaciones y es mucha la materia a estudiar*); las decisiones estratégicas para afrontar la evaluación (*Prefiero concentrar la materia en pocas evaluaciones aunque el riesgo de reprobar sea mayor*); la percepción de confiabilidad de los instrumentos (*En muchas de las notas y calificaciones hay un factor de azar y suerte importante*); la valoración del tipo de

evaluaciones rendidas (*Las evaluaciones piden demasiada memoria y poca aplicación*); y el sentido de pertinencia que les atribuyen (*En las evaluaciones generalmente nos preguntan o nos hacen hacer cosas que no tienen ninguna utilidad*). En cuanto a las ponderaciones factoriales, encontramos valores moderados entre los ítems, que transitan entre .384 y .570.

A la dimensión inmanente de la evaluación académica, es decir, la demostración de los estudiantes al profesor y de este a los directivos sobre contenidos y materiales revisados como parte del Plan de Estudios se suma, como hemos expuesto, la dimensión subjetiva del pensar y sentir de los estudiantes. Entre ambos espacios se extienden relaciones, a menudo unidireccionales, donde los docentes delimitan y definen cómo será la evaluación, cuáles serán los criterios, gestión del tiempo e instrucciones. Al respecto, el grueso de participantes declara ser informados sobre los aspectos que considera el profesor para calificar (69.3% Muy de acuerdo y de acuerdo), la forma en que deben cumplimentar los instrumentos (67.2% Muy de acuerdo y de acuerdo) y el tiempo del que dispondrán para hacerlo (44.5% Muy de acuerdo y de acuerdo). Posterior a estas normativas pedagógicas puntuales para cada evaluación que se realiza, algunos estudiantes denuncian la inclusión de preferencias o simpatías como parte del juicio utilizado para determinar las notas (25.2% Muy de acuerdo y de acuerdo).

Puesto que para los estudiantes la evaluación no es algo inane o superfluo, sino una proyección del dominio y esfuerzo desplegado cuya calificación tiene consecuencias directas e indirectas, instantáneas y mediatas en su desarrollo formativo, es necesario ampliar la perspectiva tradicional a fin de dar cuenta con mayor rigor y pertinencia del testeado de aptitudes, habilidades y competencias instaladas. Para lograr esto no solo es suficiente flexibilizar los criterios de evaluación, incluir distintos tipos de pregunta en los exámenes u holgar los tiempos disponibles; la solución más bien residiría en la necesaria apertura del proceso a la diversificación de herramientas, las opiniones y consideraciones estudiantiles, de modo tal que la presión por obtener buenas calificaciones y estima social encuentre distintas formas posibles de realización (Alcaraz, 2015; Villalobos, Melo y Pérez, 2010; Silvestri y Corral de Zurita, 2005).

En la dimensión subjetiva aparecen además algunas opiniones que denuncian debilidades e insatisfacción en torno al proceso evaluativo. Para los estudiantes, las calificaciones que consigna el profesor no representan el conocimiento que estiman haber adquirido a través del esfuerzo desplegado (68.4% Muy de acuerdo y de acuerdo), evidenciando además la presencia de un factor de azar importante (29.8% Muy de acuerdo y de acuerdo). Esta inconsistencia percibida de lo aprendido con la calificación deriva en una situación de malestar por el sesgo, error de medida, o derechamente la injusticia y arbitrariedad que a juicio del estudiante conlleva el acto evaluativo.

Además, al observar la adherencia que reportan a la idea de que se hacen muy pocas evaluaciones para cubrir una gran cantidad de contenidos (58.8% Muy de

acuerdo y de acuerdo), podemos suponer que en tiempos de examen o similares se produce una saturación, una demanda excesiva por cumplir y hacer frente a las exigencias de un currículum escasamente estructurado en sus tiempos evaluativos. En estos contextos, las herramientas de constatación de logro se traducen en un elemento de estrés y frustración en lugar de percibirse como connaturales al aprendizaje.

Los estudiantes son altamente críticos respecto de las eventuales carencias de rigor de los instrumentos evaluativos del que son objeto en cuanto a la utilidad, consistencia y validez que presentan. Se reporta la falta de correspondencia entre lo aprendido y su conversión a escala evaluativa o de notas, insatisfacción que es señalada por 7 de cada 10 estudiantes (68.4%).

Por otra parte, a la percepción de deficiente calidad se circunscriben un conjunto de hábitos que estructuran la rutina evaluativa como monótona, altamente concentrada en períodos específicos y escasamente diversificada en sus modalidades y formas. Estos atributos vuelven el proceso además de arbitrario poco atractivo, lo que junto con reducir el interés y preocupación del estudiante por el aprendizaje, en el cual la calificación es un medio de verificación de dicho estadio, incrementan su concepción utilitarista e intensifica el sentimiento de frustración frente a resultados negativos.

Al tratarse de percepciones, los resultados deben analizarse con cautela, en la medida en que están vinculados a un grupo de estudiantes con subjetividades y valoraciones heterogéneas, que se vuelven particularmente sensibles al estimar las prácticas evaluativas. Cuando lo que juzgan es el actuar del otro (profesor), quien con base en la evidencia reunida (calificaciones) toma decisiones que pueden impactar negativamente sobre ellos, las consecuencias indeseadas tributarían a sobreestimar su juicio negativo o "locus de control externo" (Gil, 2006), es decir, la tendencia a responsabilizar los fracasos a circunstancias y elementos del entorno. No obstante ello, esta exposición crítica no es simple subjetividad o juicio infundado por parte del estudiante, toda vez que es precisamente el componente evaluativo la mayor debilidad constatada de la práctica pedagógica. A nivel nacional, los sistemas de evaluación que sondean las habilidades o desempeño del profesorado novel (Prueba Inicia) y experimentado en el trabajo de aula (Evaluación Docente) entregan evidencia para sostener que Competencias Evaluativas es una de las áreas del desarrollo disciplinar con mayor debilidad en el ejercicio profesional (Larotonda, Sepúlveda, Cid y Nazif, 2013; Bellei, 2002). Esta falencia o hándicap se acentúa al considerar el deficiente uso que se hace de la información recogida, de modo que sea útil para retroalimentar a los alumnos y ayudarlos a mejorar sus aprendizajes (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011), en especial cuando se contempla la irrupción de nuevos modelos curriculares que demandan actualizar estas competencias (Larrea, 2016).

En síntesis, en lo que refiere a estandarización procedimental y pertinencia de la acción evaluativa, y siempre desde la perspectiva subjetiva de quien es evaluado, los datos informan que existe entre los estudiantes disconformidad por principios que creen transgredidos, como son la igualdad, pertinencia, rigor y sentido del proceso. Estas

debilidades ponen en cuestión el rol de la evaluación como proveedor de insumos e información de calidad para la toma de decisiones pedagógicas, con el riesgo de constituirse en una experiencia subjetiva, arbitraria y escasamente relevante, que puede sesgar también las futuras prácticas docentes del estudiante en proceso de formación profesional.

## CONCLUSIONES

El hegemónico carácter objetivo, estructural, unidireccional y orientado a la calificación que adquirió la evaluación en la década de los 90 comienza a ser complementado en la actualidad con la participación de otros actores y modalidades. Adquieren relevancia los fenómenos subjetivos relativos a la conformidad, importancia y significado que otorgan los estudiantes a la educación que reciben, así como de los procesos de evaluación del que son objeto. En este marco, la presente investigación indagó en las percepciones y creencias que manifiestan los alumnos en formación pedagógica de una universidad tradicional y pública respecto de los sistemas y mecanismos de evaluación que se les aplican. El interés está justificado no solo en el rol que estos cumplen como actores del proceso, sino también en el hecho de que la evaluación será para estos futuros profesores una herramienta que fundamente la toma de decisiones, cuya calidad dependerá de la experiencia desarrollada dada la natural tendencia a reproducir prácticas docentes.

Según los resultados del Análisis Factorial Exploratorio encontramos una estructura de 2 factores, los que hacen mención al rigor y a las condiciones en las cuales se lleva a cabo la evaluación, según los que existirían problemas respecto a su frecuencia, acumulación y resultados. Mención especial merece la baja sintonía reportada entre esfuerzos desplegados y calificación obtenida, impresión que revela el carácter artesanal, azaroso y subjetivo que tiene para los estudiantes el proceso evaluativo.

Aunque el sentir de los alumnos respecto de la evaluación encuentra matices más allá de la estructura de factores expuesta que reduce dimensionalmente el fenómeno expresando relaciones latentes, resulta preocupante la significativa conceptualización de esta como un producto del azar o la arbitrariedad, más si se trata de estudiantes en proceso de Formación Inicial Docente. Esta situación devela la necesidad de reforzar en la enseñanza del curriculum componentes asociados a la métrica, composición, adecuación y estandarización de los instrumentos evaluativos, con el fin de mitigar la observada tendencia a abusar de prácticas conservadoras que privilegian en demasía la memorización de contenidos.

Aun cuando este trabajo se refiere a un pequeño grupo respecto del contingente en formación a nivel nacional, ajustar la evaluación a las demandas de los estudiantes puede mejorar la estimación de relevancia que estos le otorgan en relación a su proceso de aprendizaje. Siendo la evaluación un pilar del constructo "calidad

educativa”, debería ser entonces más natural y menos rígida, convertirse en un insumo para las mejoras y no estar limitada como indicador de eficacia curricular. En otras palabras, los desafíos están dados por adecuar la evaluación sin perder los criterios que la deben normar por tradición, incluir las particularidades del contexto académico y social en que se realiza y diversificar sus estrategias y modalidades reconociendo el heterogéneo perfil de los estudiantes, con el objeto de hacer de ella algo consistente, válido, objetivo y pertinente.

En este sentido, cobra interés hacer una transición desde la preocupación predominante por los resultados hacia las garantías de integralidad del proceso, suplementando eficiencia y eficacia con criterios que contemplen el desarrollo social y personal de los estudiantes, tal y como propone el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación en Chile. La calidad de un sistema educativo no está en absoluto escindida de la calidad de sus procesos evaluativos, en lo que respecta a rigor métrico, pertinencia, relevancia y equidad, que deben estar debidamente integrados en sus diferentes modalidades.

## REFERENCIAS

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 2(17), 209-236.
- Améstica, L., Gaete, H., y Llinas, J. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Revista Chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. En A. Gazola, y A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Córdoba, Argentina: IESALC/UNESCO/UNC.
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 8(3), 848-859.
- Bellei, C. (2002). *Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena*. Santiago de Chile, Chile: UNICEF.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, (39), 325-345.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En R. Blanco, I. Aguerro, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini,... M. Zorrilla, *Eficacia Escolar y factores*

- asociados en America Latina y el Caribe* (pp. 7-16). Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO.
- Bürgi, J., y Peralta, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2008-2008). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 9(3), 72-93.
- Cohen, E., y Franco, R. (2005). *Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de una Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Elosua, P., y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- García, M., y McCoach, B. (2009). Teorías implícitas de los educadores sobre la inteligencia y creencias sobre la identificación de los estudiantes talentosos. *Universitas Psicológica*, 8(2), 295-310.
- Gil, F. (2006). *Acceso a las universidades: una propuesta*. Santiago de Chile, Chile: Foro nacional de Educación de calidad para todos.
- Gil, F., y Canto, C. (2012). The case of the propedeutico program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento educativo*, 49(2), 65-83.
- González, M., y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Relieve*, 16(2), 1-17.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, (14), 15-20.
- Larotonda, C., Sepúlveda, S., Cid, S., y Nazif, J. (2013). Representaciones sociales de profesores sobre el SIMCE. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12(13), 121-39.
- Larrea, J. (2016). Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 137-152.
- Leal, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 9(2), 381-392.
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la educación*, (37), 61-97.
- Muskin, J. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessmentcurriculum\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr1-muskin-assessmentcurriculum_spa.pdf)

- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Schommer, M., Beuchat, M., y Hernández, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de psicología*, 28(2), 465-474.
- Silvestri, L., y Corral De Zurita, N. (2005). *La evaluación pedagógica desde las percepciones y vivencias de los estudiantes*. Resumen publicado en las Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Corrientes, Argentina.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, y Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 93-135). Santiago de Chile, Chile: Mide UC.
- Tagle, T. (2012). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redifinición del concepto de motivación escolar. *Educacao e pesquisa*, 33(3), 409-426.
- Viladrich, C., Brunet, A., y Dova, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de psicología*, 33(3), 755-782.
- Villalobos, A., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 241-249.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica*. Madrid, España: Mcgraw Hill.

## CONTRIBUCIÓN AUTORAL

La concepción del trabajo científico fue realizada por Carlos Rodríguez Garcés. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Carlos Rodríguez Garcés, Geraldo Padilla Fuentes y Mónica Valenzuela Orrego. La redacción/revisión del manuscrito fue realizada por Carlos Rodríguez Garcés y Geraldo Padilla Fuentes. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

# LA RELACIÓN FAMILIA-INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN ENSEÑANZA MEDIA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE SECUNDARIA

*The Relationship Between Family and School in High School Education.*

*The Perspective of High School Teachers*

RODRIGO VACCOTTI\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-9650-8997>

Universidad de la República. Uruguay.

Correspondencia: [rodrigovaccottimartins@gmail.com](mailto:rodrigovaccottimartins@gmail.com)

Recibido: 24-02- 2017

Revisado: 23-05-2017

Aceptado: 16-07-2017

**Resumen:** Las dificultades asociadas a la relación familia-institución educativa aparecen cada vez en mayor medida como objeto de discusión en la bibliografía internacional. El presente estudio se propone indagar acerca de las perspectivas de los docentes de educación secundaria acerca de la relación familia-institución educativa. Para esto se contó con un diseño metodológico de corte cualitativo que incluyó dos *focus group* entre docentes de secundaria que, al momento del estudio, trabajaban en primer año de ciclo básico. Los datos generados fueron luego estudiados mediante la técnica de análisis de contenido. Entre los principales resultados de la investigación, que supone un primer acercamiento a la temática, se destaca que los docentes consideran fundamental la participación de las familias, pero esta no se da de modo adecuado debido a que las familias muestran muchas dificultades, las instituciones no tienen lineamientos claros para facilitar su acercamiento y la formación de los docentes en este rubro es deficitaria.

**Palabras clave:** relación familia-escuela; educación secundaria; docente; formación docente.

**Abstract:**

*Difficulties associated with relationship between family and school appear increasingly as a matter of discussion in the international bibliography. This study seeks to investigate the perspectives of secondary school teachers on the relationship between family and school. For this purpose, a qualitative methodological design was used, including two focus groups among secondary school teachers who, at the time of the study, worked in the first grade. The data generated were then studied using the content analysis technique. Among the main results of the research, which presupposes a first approach to the subject, it stands out that teachers consider the participation of families to be fundamental, but this is not done in an adequate manner because families show some difficulties, institutions do not have clear guidelines to facilitate their approach, and teacher training in this area is insufficient.*

**Keywords:** family-school relationship; high school; teacher; teacher's training.

---

<sup>1</sup>Dr. (c) en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina). Magíster en Psicología Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Licenciado en Psicología en la Universidad de la República (Uruguay). Líneas de trabajo: juventud, educación, subjetividades juveniles, instituciones educativas.

## INTRODUCCIÓN

La relación familia-institución educativa y las dificultades que presenta este vínculo vienen siendo objeto de discusión y esto es reportado de manera muy numerosa en la bibliografía internacional en las últimas tres décadas. Si bien se ha establecido desde varios enfoques y aportes la necesidad de generar acuerdos entre ambos sistemas, así como estrategias que permitan generar mejoras en los modos de inclusión, las respuestas adecuadas parecen aún no encontrarse y ambas, familia e institución educativa, dan la sensación de transitar por caminos separados, e incluso, opuestos.

Llama la atención también un fenómeno que tiene lugar en el pasaje de las instituciones de educación primaria hacia las de educación secundaria y es el descenso en la presencia de la familia, el cual está asociado a varias razones.

Es notorio, tanto en este punto como en la bibliografía y las bases de datos, que al referirse a este tema el hincapié principal está puesto en educación primaria, incluso utilizándose de modo natural para referirse al asunto el término *la relación familia-escuela*. Es por ello por lo que es necesario esclarecer qué es lo que ocurre con la participación de las familias en educación secundaria y por qué las dificultades en el vínculo parecen ser aún mayores que las existentes en primaria.

Otro de los puntos clave para este trabajo tiene que ver con el lugar que ocupan los docentes de secundaria y sus perspectivas, actores fundamentales a la hora de pensar esta problemática. Con respecto a estos genera especial interés el tema de su identidad, valoración social y su formación.

El estudio presentado aquí se encuentra asociado al trabajo realizado en el proyecto de investigación: La relación familia-escuela: perspectivas y formación de profesores brasileiros y uruguayos (González Tornaría y Wagner, 2011), dentro del cual se trabajó en la temática durante el período de tiempo comprendido entre octubre de 2011 y octubre de 2013, generando insumos muy valiosos. En dicho proyecto se trabajó con *focus group* (FG) integrados por docentes de primaria, así como con padres uruguayos y brasileiros, y a partir de los datos generados en esa instancia es que surge el interés de continuar profundizando en la temática, prestando especial atención a lo que acontece en educación secundaria.

## LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La dificultad que supone el establecer una definición de *familia*, más allá de ser un duro desafío, funciona para el investigador como información relevante a la hora de entender que sobre esta temática existe una diversidad muy grande de enfoques y concepciones.

El concepto de familia se ha ido modificando de acuerdo a las variables históricas, sociales y culturales. Rodrigo y Palacios (1998) se refieren a la familia en el mundo occidental y sobre fines del siglo XX de la siguiente manera:

Se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 33).

A su vez, establecen que no es excluyente que exista un matrimonio para hablar de familia; no necesariamente tienen que estar presentes los dos progenitores; los hijos son tenidos en común frecuentemente, pero esto no es condición necesaria; la madre no tiene la necesidad de dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos, así como no la tiene el padre de ser quien genera los recursos; el número de hijos se ha visto reducido; junto a separaciones y divorcios, algunos núcleos familiares se disuelven; es fundamental la interdependencia, comunicación e intimidad entre los adultos implicados; hay una relación de dependencia entre quien cuida y educa por sobre quien es cuidado y educado (Rodrigo y Palacios, 1998).

Además de presentar estas características, la familia cumple las siguientes funciones: Es dentro de la familia donde se construyen personas adultas, las cuales muestran una determinada autoestima, así como un bienestar psicológico directamente relacionado con la calidad de las relaciones de apego que estas personas han experimentado desde su niñez. Dentro de la familia los individuos aprenden a afrontar retos y a asumir las responsabilidades y compromisos que les impone el contexto en el que se desenvuelven. Allí se produce también un encuentro intergeneracional donde se establecen nexos entre el pasado y el futuro, entre la generación de los abuelos y la de los hijos. Por último, esta funciona como una red de apoyo social para las diferentes transiciones vitales que atraviesan los individuos. También es competencia de los adultos para con los más jóvenes asegurar su supervivencia, socialización, sano crecimiento, diálogo y simbolización; brindarles a estos un clima de afecto y apoyo necesario para un desarrollo psicológico sano; estimularlos para convertirse en seres con capacidad para relacionarse con el contexto que los rodea y cumplir con las demandas y exigencias que este plantea; y por último, tomar decisiones sobre el resto de los contextos educativos que transitarán los hijos (Rodrigo y Palacios, 1998).

Lo educativo entonces entra claramente dentro de lo que entendemos como las funciones de la familia. El hecho de que esta no sea vista como un espacio donde se producen aprendizajes es porque existen en el colectivo social creencias acerca de la educación formal, que es considerada como la única encargada de generar aprendizajes en los más jóvenes (González, Vandemeulebroecke y Colpin, 2001).

Minuchin y Fishman (1984) hacen referencia al carácter dinámico de la familia, tomando este concepto no solamente para la *institución familia*, sino también para los casos concretos: "La familia no es una unidad estática. Está en proceso de cambio continuo, lo mismo que sus contextos sociales" (p. 34).

Nos encontramos al día de hoy con nuevas configuraciones familiares que presentan características propias del momento histórico al que pertenecen, marcadas,

entre otras características, por una "liberación" por parte de los individuos de ciertos roles establecidos, propios de la modernidad (Walsh, 2004; Paredes, 2003). En el seno de estas familias y sus complejidades es necesario detenerse en *la tarea de ser padres*. Esta está guiada en buena medida por teorías implícitas, constituidas por un saber mediado por la interacción de un individuo y su cultura, y las experiencias a las que han asistido en sus propias familias de origen, así como en sus trayectorias de vida. Pensando específicamente en el contexto que se viene describiendo y en las transformaciones que ha experimentado la familia como institución, esta tarea se complejiza aún más (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Si bien puede pensarse que familia e institución educativa son dos partes de un mismo proceso —educar a los niños y jóvenes— queda claro que existen diferentes obstáculos para que funcionen juntos, generándose por momentos hasta una ruptura entre ambos sistemas (Castro y Regattieri, 2012). La escuela como tal no existe desde siempre. Es luego de la revolución industrial que surge como una necesidad que los individuos sean educados fuera de su casa. (Lacasa, 1997; Palacios y Oliva, 2008). La obligatoriedad de la escolarización ejerce coercitivamente sobre los padres la obligación de cederle una gran parte de la responsabilidad de la educación de sus hijos a la institución educativa (Perrenoud, 2010).

Existe una relación directa entre el modo en que tienen lugar las relaciones adulto-joven dentro de la familia y el modo en que estas tienen lugar dentro de la institución escolar; los *conflictos intergeneracionales* que acompañan las transformaciones que ha experimentado la familia, sobre todo para con las figuras de autoridad, están estrechamente vinculados con el clima que se vive en las escuelas, por lo que el trabajo sobre esta temática incumbe a ambas instituciones y debería ser abordado en conjunto (Gallo, 2009).

En la *relación familia-institución educativa* intervienen variables legales. En Uruguay existe la Ley General de Educación N.º 18.437 (2008), publicada el 16 de enero de 2019, que hace referencia a este tema en su *artículo IX*, acerca de los "Derechos y deberes de los educandos y de madres, padres o responsables", donde se afirma que será deber y obligación de los padres, madres o responsables el *seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado*.

Con respecto a esto Alfiz (1997) establece que no siempre que se lleve a cabo una actividad en la que estén presentes ambas partes —familia y escuela— se puede hablar de participación, así como tampoco se puede presuponer que esto vaya a generar mejoras en la calidad educativa.

Existen diferentes niveles posibles de participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, encontrándose desde el mayor nivel, constituido por aquellas decisiones fundamentales tomadas por la familia, hasta el menor, en donde se ejecutan decisiones tomadas por otros, o donde incluso se participa pasivamente (Alfiz, 1997).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- 1) Indagar acerca de las perspectivas de los docentes de secundaria sobre la importancia de la participación de la familia en la educación.
- 2) Indagar acerca de qué diferencias entienden los docentes que existen en la participación de la familia en la educación entre los sistemas de primaria y secundaria.
- 3) Conocer sobre la formación con la que cuentan los docentes de secundaria para el trabajo en la relación *familia-institución educativa*.

Las principales preguntas que se intentaron responder mediante la investigación fueron las siguientes:

¿Cuáles son las perspectivas de los docentes de secundaria acerca de la relación familia-institución educativa? ¿Consideran los docentes que es importante la participación de las familias en los procesos de aprendizaje de los alumnos en enseñanza secundaria? ¿Qué diferencias en la participación de la familia consideran los docentes que existen entre primaria y secundaria? ¿Cuáles son las perspectivas de los docentes acerca de su formación? ¿Cuentan los docentes de secundaria con formación para el trabajo con las familias? ¿Consideran los docentes que es importante estar formado para el trabajo con las familias?

La estrategia de investigación se basó en un estudio exploratorio, con el objetivo de dar cuenta de los objetivos señalados en la sección anterior. Partiendo de las preguntas de investigación y de dichos objetivos se tomó la decisión de optar por un diseño de investigación de tipo cualitativo exploratorio. Se optó por un diseño metodológico flexible, una articulación de elementos que permita introducir durante el transcurso de la investigación los cambios que sean necesarios para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada (Maxwell, 1996).

Este diseño se basa en técnicas de investigación cualitativas, ya que el objetivo es producir datos empíricos y elementos teóricos que aporten a la interpretación y explicación de un objeto de estudio que se basa en gran medida en la diversidad de sus participantes y sus perspectivas, de acuerdo a la naturaleza del problema de investigación, donde las dimensiones lingüística y simbólica son aspectos centrales para la comprensión de la temática (Flick, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2007).

Se trabajó en dos instancias de *focus group* (Pérez De León, 2001; Flick, 2004). El proceso de selección de los docentes participantes fue realizado mediante el modelo de *muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967) con el propósito de lograr un conjunto heterogéneo de sujetos tomando en cuenta características que consideramos relevantes, como ser: que los participantes pertenezcan tanto al sistema público como al privado; que los participantes desarrollen sus tareas en diferentes contextos

socioculturales; que las edades y años de trabajo de los participantes sean variadas; que las disciplinas que imparten los participantes sean variadas y que los participantes tengan diferentes experiencias en cuanto a la formación específica para el trabajo con familias. Los docentes con los que se realizó el estudio necesariamente debían trabajar y haber trabajado anteriormente con *primer año* de Ciclo Básico al momento de participar del grupo.

Para el análisis de los datos generados a partir de los *focus group* se trabajó con la técnica de análisis de contenido. Para ser analizados los datos brutos deben ser codificados, es decir, transformados para poder realizar dicho análisis. El discurso de los docentes fue codificado en su totalidad en temas: el tema es una *unidad de significado* que se desprende del texto analizado. El total de temas identificado fue agrupado en diferentes categorías: clasificar elementos en categorías, es buscar lo que éstos tienen en común y, en definitiva, organizarlos. Las reglas de enumeración de los temas a partir de las cuales se trabajó en este estudio son las siguientes (Bardin, 1986): presencia; frecuencia; frecuencia ponderada; intensidad; dirección; orden y contingencia.

Un conjunto de buenas categorías debe tener las siguientes cualidades, en las cuales se basó el trabajo realizado en este estudio (Bardin, 1986): exclusión mutua; homogeneidad; pertinencia; objetividad y fidelidad, y productividad.

El primer *focus group* estuvo conformado de la siguiente manera:

Tabla 1. Cuadro descriptivo docentes FG 1

Docente	Edad	Años de experiencia	Asignatura	Experiencia en educación pública	Experiencia en educación privada	Madre/ Padre
S1	36	5	Id. Español	Sí	Sí	Sí
I1	42	5	Id. Español	Sí	Sí	No
P1	38	12	Inglés	Sí	Sí	Sí
C1	42	8	Inglés	Sí	Sí	No
R1	47	21	Informática	Sí	Sí	Sí
H1	38	13	Matemática	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia (2014)

Todas las participantes son docentes egresadas del IPA que cursaron el Plan 1986. Todas las participantes del grupo son mujeres.

El segundo *focus group* estuvo conformado de la siguiente manera:

Tabla 2. Cuadro descriptivo docentes FG 2

Docente	Edad	Años de experiencia	Asignatura	Experiencia en educación pública	Experiencia en educación privada	Madre/ Padre
N2	27	6	Historia	Sí	Sí	No
T2	31	3	Literatura / ECA	Sí	Sí	No
M2	36	10	Cs. Físicas	Sí	Sí	Sí
F2	28	8	Música	Sí	Sí	No
C2	28	5	Id. Español	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia (2014)

Todos los participantes son docentes son egresados del IPA que cursaron el Plan 1986. Cuatro de las participantes son mujeres y el restante es un varón (N2).

Del primer *focus group*, los temas que aparecieron con mayor frecuencia e intensidad fueron aquellos relacionados con el *rol docente*, la *formación*, el *manejo de la información* y la *falta de acompañamiento* que presentan los adolescentes. Del segundo *focus group*, los temas que aparecieron con mayor frecuencia e intensidad fueron aquellos relacionados con el *rol docente*, y la *formación*.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este trabajo se analizaron las perspectivas de los docentes de secundaria acerca de la relación familia-institución educativa en enseñanza media. Para indagar acerca de esto se utilizó la técnica *focus group*. Se trabajó en dos instancias y para esto se contó con la colaboración de 11 docentes de secundaria que trabajan actualmente en 1.º año de ciclo básico, en enseñanza pública y privada, así como en diferentes contextos socioculturales en Montevideo y en algunas ciudades del interior del país.

Mediante la interacción que se produjo entre los participantes en los *focus group* y la diversidad de miradas y opiniones que tuvo lugar allí se pudo generar un acercamiento a la temática, que contribuye un aporte importante para continuar trabajando la relación familia-institución educativa. Para la interpretación de los datos arrojados por la investigación se trabajó con la técnica Análisis de contenido (Bardin, 1986).

Cada grupo fue trabajado por separado y recién sobre el final del estudio se establecieron algunas comparaciones entre los resultados que surgieron de ellos, comparaciones sobre las que se reflexionará a continuación, para luego pasar a la discusión y conclusiones generales.

En este trabajo, además de hacer hincapié en las perspectivas de los docentes acerca de la relación familia-institución educativa y la formación docente, se tomaron en cuenta las variables socioculturales propias de nuestro contexto.

### **Comparación de los *focus group***

Existe una diferencia entre los promedios de edad de ambos FG (40.5 > 30) así como entre los promedios de años de experiencia (10, 6 > 6.4). Las categorías en las que se organizaron ambos FG tienen bastantes similitudes, aunque el tipo de posicionamientos que surgen con respecto a los temas asociados al rol docente y a la formación muestran diferencias interesantes. Esto nos lleva a pensar, como una de las variables, en las diferentes etapas del desarrollo docente descritas por Day (2005). Los temas asociados al *rol docente* aparecen en ambos FG con gran frecuencia e intensidad y se hace hincapié en esta temática, aunque de modos distintos. En los siguientes parlamentos se pueden ver diferentes perspectivas de los docentes que nos muestran un determinado malestar relacionado a las tareas que estos deben cumplir, las cuales derivan en cuestionamientos acerca del rol docente.

**FG 1:** O sea, como lo que vos decías, yo en la clase quiero ir y enseñar idioma español, no quiero ir y hacer de psicóloga porque no lo soy, no quiero, no es para lo que estudié (S1).

**FG 2:** Para mí lo más patético, y que los gurises aparte te lo reclaman, o sea, no son idiotas ¿no? Es el tema de las preguntas diagnósticas... no la prueba diagnóstica, sino la parte social digamos... ¿qué música escuchás? Que no sé qué, que no sé cuánto... a nosotros por ejemplo en didáctica era como que, tenés que preguntar con quién vivís... y ¿qué haces con eso? Porque la pregunta siempre está (T2).

Aquí aparecen relatadas dos situaciones en las que los docentes se encuentran en desacuerdo con determinadas tareas que deben realizar. La diferencia radica en que mientras el docente del FG1 está realizando una crítica acerca del apoyo que le falta por parte de la institución para solucionar las situaciones conflictivas que se generan, el docente del FG2 es crítico para con los lineamientos de secundaria acerca de cómo debe llevar adelante su curso. En los siguientes fragmentos de los parlamentos de docentes de ambos grupos se refuerza esta idea. A través de situaciones distintas, el denominador común es que los docentes tienen dificultades para definir cuál es específicamente su rol, quedando claro sí que existe malestar con el modo en que lo están desarrollando actualmente. Una vez más, en el FG1 se pone el énfasis en

situaciones que ocurren dentro la institución para las cuales no cuentan con apoyo, mientras que en el FG2 se hace hincapié en lo que ocurre dentro del salón de clase.

**FG1:** Y además hay veces que te empezás a extender, y la familia hay veces que te empieza a decir, se empiezan a desahogar contigo y vos ves que los minutos pasan, y la señora se pone a llorar y es como un drama que además no estamos preparados para nada, ni siquiera como humanos, que vos salís con una angustia de ahí terrible (I1).

**FG2** Capaz que sos muy solvente y muy sólido en tu materia, capaz que tenés un muy buen vínculo con los gurises, pero es eso, yo no puedo ni debo enfrentarme a una chiquilina con un problema de depresión, por ejemplo. Y se da cada vez más. O con problemas de aprendizaje. Yo no tengo herramientas. Entonces para mí es eso, venimos tan rezagados, tan rezagados, en la formación del liceo, que sabemos que el sistema educativo de secundaria, para mí es obsoleto, yo no creo... yo estoy dando clase y no creo en lo que estoy haciendo, porque me parece una truchada lo que estoy haciendo (T2).

Day (2012) establece que muchos docentes cuando inician su carrera están convencidos de que su tarea es significativa a nivel social por los cambios que pueda llegar a conseguir. Sin embargo, esta sensación puede variar cuando el docente experimenta una sensación de incoherencia para con su tarea, tal como lo están expresando ambos participantes. Los temas asociados a la *formación docente* también aparecen en ambos FG con gran frecuencia e intensidad, pero también notamos diferencias significativas entre los dos. Mientras que en el FG1 se hace hincapié en que los docentes no deberían estar formados específicamente para trabajar con las familias o con las dificultades severas con las que se enfrentan en el día a día (sin dejar de valorar como pobre a la formación del I.P.A.), en el FG2 se es muy crítico con la formación de base que reciben los docentes, estableciendo que esta debería ser reformulada en su totalidad.

**FG1:** No me doy mucha cuenta qué es lo que querría yo en la formación para intervenir. Me parece que escapa un poco a la formación. Me parece que deberíamos tener más equipo, mayor equipo, y no solo en cantidad, en calidad y desde otro lugar, psicóloga, asistente social, psicopedagoga. Yo creo que va más para ese lado, sí (R1).

**FG2:** Es que es como vos decís. Hay una formación paralela. Está la formación del IPA, y después toda la formación... a mí, por ejemplo, me pasó que yo iba haciendo el IPA e iba haciendo didáctica al mismo tiempo, iba haciendo la formación paralela de la experiencia, y en didáctica obviamente me pasaba eso, y a todos mis compañeros porque todos dábamos clase, nos pasaba que claro, en el deber ser les decías a los profesores de didáctica, claro, tiene razón, por supuesto que vamos a hacer eso sí... y cuando se iba decías, pero esto que dice es imposible, ¿de qué está hablando? (F2).

En estos pasajes de los FG queda establecido que existe disconformidad para con la formación, aunque las reivindicaciones son distintas. Por un lado, tenemos una docente con más de veinte años de experiencia que solicita apoyo de otros técnicos para trabajar con las familias y no considera necesario continuar formándose en esta área más allá de lo que ya se formó, incluso cuando en el FG se establece en más de una oportunidad que las familias han cambiado y que presentan mayores complejidades. Por el otro lado una docente con cinco años de experiencia hace hincapié en que la formación de base ya es deficitaria de por sí, no es realista y existe un notorio descreimiento en los docentes encargados de llevar adelante la parte práctica de dicha formación.

En la bibliografía sobre *formación docente* utilizada para este estudio estas dos dimensiones son percibidas y trabajadas. La formación de base es débil (Marrero, 2011; Gimeno Sacristán, 1997; Vaillant 2009; Vaillant, 2010; Marcelo y Vaillant, 2009) y esto evidentemente supone una dificultad a los docentes en el desarrollo de sus tareas tal como es descrito aquí. Por otro lado, está el tema de la formación continua o permanente, que supone una actualización en los saberes de los docentes, quienes deben adaptarse a las transformaciones sociales que acontecen con el paso del tiempo y que se traducen en situaciones conflictivas dentro del aula (Perrenoud, 2010; Marrero, 2011; Gimeno Sacristán, 1997; Vaillant, 2009; Vaillant, 2010).

Se observa en el FG1 una mayor tendencia a reflexionar acerca del rol docente y las acciones que estos realizan en sus trabajos día a día, con muchas de las cuales no están de acuerdo; por otro lado, en el FG2 la tendencia es colocar las responsabilidades por fuera: en las direcciones, en la formación, en las inspecciones, en los programas y en las familias que no se hacen cargo de sus hijos.

Es interesante como un participante del FG2, un docente con 5 años de experiencia y con formación de posgrado, trae el tema de la desactualización de conocimientos que existe por parte de los encargados de formar a los futuros docentes, quienes tienen muchos años de experiencia, pero a su vez se encuentran hace años alejados de las tareas de docencia directa en secundaria

**FG2:** Pero también tenés que tomar en cuenta que los docentes del IPA, en el caso de los que se dedican a dar didáctica, que se supone que te enseñan a ser docente, eh... hace años que no dan clase. Entonces decís, no... pero lo que vos me estás diciendo no tiene sentido, porque... y te empiezan a mirar mal, porque no, acá lo dice, yo que sé, Vigotsky, y vos te das cuenta de que la ZDP... Pará flaco... (N2).

Es interesante como esta observación surge de un participante que, si bien tiene pocos años de experiencia como docente, acorde con su edad, sí cuenta con una formación de maestría en *Historia social y cultural*. Perrenoud (2010) establece que entra dentro de las competencias de los docentes el poder gestionar su propia formación continua, lo cual contrasta con una postura de cierta pasividad que se observa en los discursos

de los docentes, pero no en el caso de este. Al mismo tiempo se perciben en su discurso sus perspectivas acerca de cómo el factor edad, experiencia e inmovilidad en los ámbitos de trabajo determina el accionar de los profesionales, lo cual va en la misma dirección que los planteamientos de Day (2005) acerca de las fases del desarrollo de la profesión docente.

Otra de las diferencias que llaman la atención entre ambos FG tiene que ver con la condición de madre o padre y cómo esto puede intervenir en las perspectivas de los docentes para el trabajo con las familias. Rodrigo y Palacios (1998) establecen que el hecho de convertirse en madre o padre constituye una de las transiciones normativas más importantes en la vida de una persona y que esto trae aparejados cambios, tanto en lo emocional como en lo cognitivo.

También es interesante para pensar en este punto el planteo de Day (2005) acerca de las fases del desarrollo profesional de los docentes y cómo se relaciona el interés y entusiasmo de estos por el desarrollo de su profesión con el hecho de convertirse en padres. Tomando en cuenta la etapa de la vida y del desarrollo profesional en la que se encuentra cada docente, las variables relacionadas a su entorno familiar tienen un peso importante (Day, 2012). Por lo tanto, la paternidad es un factor fundamental a tener en cuenta, pero esta tendrá un impacto diferente de acuerdo al momento de su vida profesional en el que se encuentre cada docente.

En el FG1 cuatro de las seis participantes son madres y esto está directamente vinculado con temas importantes que surgen en la discusión: por un lado, una de las participantes establece que a la hora de intervenir en situaciones conflictivas el hecho de ser madre es más importante que el de ser docente.

**FG1:** Yo a veces les contesto no desde mi rol docente, sino desde el rol de madre. Yo soy más mamá ahí. Contesto más como mamá que como docente. (R1).

Por otro lado, una participante expresa que, a la hora de pensar en el compromiso docente, el tiempo y las energías de las que se dispone están vinculados con la condición de ser madre.

**FG1:** Es a eso a lo que yo voy cuando te digo lo de las reuniones. Es muy difícil. Yo reconozco, yo no soy madre, ponele que tengo otros tiempos, pero somos muy pocos los docentes que realmente vamos a las reuniones. Cuando hay reuniones, somos las mismas 6 personas que organizamos las quermeses, los campamentos (C1).

En el FG2 solo una de las participantes es madre. En este grupo el tema de la maternidad aparece de un modo distinto, asociado a una postura que presentan las maestras de educación primaria. Ya se había hecho referencia anteriormente a que la

percepción de desvalorización del rol docente que aparece en este grupo en más de un momento surge en contraposición al rol de la maestra.

Uno de los participantes de este grupo, en relación a esta temática, establece lo siguiente.

**FG2:** O sea, si tendrá peso la maestra en la formación, que, en realidad, sí, la maestra me mintió, pero no importa, porque me lo dijo la maestra. Y la maestra se lo cree. Eso también es interesante. La maestra se cree el rol de ser una madre sustituta (N2).

Mientras que en el FG2 el tema de la desvalorización de la figura del docente es traído de modo muy cercano a la comparación con la figura de la maestra, vemos que en el FG1 este tema aparece de modo distinto, considerando que la figura del docente tiene su peso y es importante para los alumnos, quienes confían en ellos.

**FG1:** Es que yo muchas veces les digo, porque ellos buscan al docente. El docente todavía tiene esa figura muy importante para el niño chico. Ellos te buscan, ellos te cuentan muchas cosas de ellos (R1).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primero de los objetivos —indagar acerca de las perspectivas de los docentes de secundaria sobre la importancia de la participación de la familia en la educación— podemos decir que, desde la perspectiva de los docentes, existe acuerdo en que el trabajo con las familias desde las instituciones de educación secundaria y la participación de estas constituyen un factor muy importante y necesario para obtener buenos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para resolver otro tipo de situaciones conflictivas que puedan presentar los alumnos, ocupando estas últimas la mayor parte del tiempo y de la dedicación de los docentes.

En este punto se corrobora, de algún modo, lo que aparece en la bibliografía consultada sobre la temática, la que, si bien en su enorme mayoría apunta a la enseñanza primaria, establece la importancia de la participación de la familia como un factor decisivo a la hora de obtener buenos resultados. Con respecto a esto encontramos en las perspectivas de los docentes determinadas dificultades que resultan en que el trabajo con las familias no se desarrolle de la mejor manera. Entre estas aparecen, en cuanto a las familias, la complejidad que presentan la mayoría de las familias de los alumnos con los que trabajan más allá del contexto del que se trate y la ausencia de muchas de las familias que, más allá del modo en que se las convoque, no se acercan a la institución.

De parte de los docentes, la carencia de formación con la que cuentan para hacerse cargo de tareas relacionadas al trabajo con familias y la falta de apoyo desde la institución, ya sea por la inexistencia de equipos multidisciplinarios como por ausencia de lineamientos claros y políticas específicas para dicho trabajo. Los

docentes señalan, además, la resistencia que existe desde algunas direcciones, así como también de algunos docentes para acercar a las familias a la institución. Existen por otro lado dificultades para emprender acciones desde lo colectivo, con el objetivo de mejorar esta situación y se destacan los escollos a nivel reglamentario y burocrático que existen para que la familia participe en la institución educativa en secundaria. Aparece subrayada la dificultad que se le plantea a los docentes a la hora de definir su rol profesional el tener que trabajar con las familias de los alumnos.

En lo que respecta al segundo objetivo —indagar acerca de qué diferencias entienden los docentes que existen en la participación de la familia en la educación entre los sistemas de primaria y secundaria— encontramos que los docentes señalan que la participación de la familia tiene lugar de modos muy distintos entre los sistemas de primaria y secundaria, tendiendo en este último, a disminuir la participación de modo abrupto. En la bibliografía consultada para este estudio, esta temática es nombrada la enorme mayoría de las veces como *la relación familia-escuela* (Comellas, 2009; Dabas, 1998; González, Vandemeulebroecke y Colpin, 2001), dejando establecido, más allá de los modos en que se nombre a la institución educativa en cada contexto particular, que la participación es generalmente mucho mayor en las instituciones de educación primaria. Los docentes expresan que esta situación se da porque existen creencias en los padres, así como en otros actores institucionales, que marcan que el niño-adolescente, una vez que obtiene el pasaje a secundaria, ya no necesita de la participación de la familia. Por su lado, las instituciones de educación secundaria no tienen entre sus objetivos el acercar a las familias, y en muchas instituciones existe una falta total de lineamientos para el trabajo con estas, así como carencia de respuestas ante las situaciones conflictivas que se presentan en el día a día. Varios actores involucrados en la educación secundaria, como direcciones y docentes, tienen resistencias a la hora de convocar a las familias, y existen mecanismos burocráticos que impiden a estas participar en educación secundaria tal como lo hacían en primaria. Según estos docentes, en el colectivo social existe un respeto, cuidado y valoración de la escuela que no se repite en las instituciones de educación secundaria. Para muchas familias los aprendizajes que se obtienen en educación secundaria no son importantes; la figura de los docentes de secundaria está desvalorizada y es percibida de este modo también por las familias. Por último, en lo que respecta al tercer objetivo —conocer sobre la formación con la que cuentan los docentes de secundaria para el trabajo en la *relación familia-institución educativa*— encontramos que los docentes de educación secundaria no cuentan en su formación de base con ningún tipo de preparación para el trabajo con las familias. De los docentes con los que se trabajó en los *focus group*, dos de ellos contaban con formación de posgrado, y en una de ellas se incluía un seminario destinado al trabajo con familias.

En la bibliografía consultada para este estudio sobre formación docente en secundaria se pudo observar que esta es deficitaria, no se encuentra actualizada y no produce conocimientos. Tal como se hizo referencia anteriormente, en Uruguay se ha

evaluado a la formación de docentes de secundaria como una de las más débiles dentro de América Latina. Con respecto a esto, los docentes expresan lo siguiente: la formación docente es percibida como pobre, desactualizada, desajustada para con la realidad; tiene una carencia total en lo que respecta al trabajo con las familias, pero esta no es la única. La formación no consigue alcanzar respuestas para el gran número de dificultades que se le presentan a los docentes en sus prácticas cotidianas, como ser el incremento de las matrículas, el incluir alumnos con dificultades de todo tipo y el no contar con los recursos adecuados. Algunos docentes expresan que no deberían formarse para trabajar con las familias ni con todas las dificultades, sino que deberían contar con apoyo de otros técnicos.

Las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica que se producen en la formación docente determinan dificultades en los docentes para definir su rol. Por otro lado, la falta de herramientas con las que cuentan los docentes para desarrollar su tarea genera descreimiento y hasta desvalorización de la tarea que están realizando. La formación que obtienen los docentes por su propia experiencia es generalmente más valiosa que la obtenida en los institutos. Según estos docentes, en las situaciones conflictivas es más importante el factor afectivo y el componente vocacional con el que cuentan que las herramientas que les ofrece su formación. Consideramos que a lo largo del trabajo las preguntas que se formularon han encontrado respuestas, que hemos repasado junto con los objetivos trazados al comienzo del estudio.

## REFERENCIAS

- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Castro, J., y Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela familia. Insumos para las prácticas escolares*. Brasilia, Brasil: UNESCO – MEC.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: Grao.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas. En G. Noel(Comp.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-20). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Jimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- González, M., Vandemeulebroecke, L., y Colpin, H. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- González Tornaría, M.L., y Wagner, A. (2011). *La relación familia-escuela: perspectivas y formación de docentes brasileros y uruguayos* (Proyecto de investigación). Universidad de la República/Universidad Católica del Uruguay/Universidad Federal de Rio Grandedo Sul.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, España: Visor.
- Ley N° 18.437. (12 de diciembre de 2008). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Narcea.
- Marrero, A. (2011). *La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minuchin, S., y Fishman, H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós.
- Palacios, J., y Oliva, A. (2008). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (p. 433-451). Madrid, España: Alianza.
- Paredes, M. (2003). Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica? En *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales* (p. 73-102). Montevideo, Uruguay: UNICEF – UDELAR.
- Pérez de León, P. (2001). Focus group. Sistematización de prácticas y calidad. *Prisma*, 16, 165-179.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M., Martín, J., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con las familias*. Madrid, España: Pirámide.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento iberoamericano*, 7, 113-128.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

# POLÍTICAS DE AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR EN RIO GRANDE DO SUL (BRASIL): UNA REFLEXIÓN CURRICULAR

## *Integral education policies in the state of Rio Grande do Sul (Brazil): A Curricular Reflection*

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA\*<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>

\* Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasil.

Correspondencia: robertoddsilva@yahoo.com.br

Recibido: 30-10-2017

Revisado: 30-12-2017

Aceptado: 28-11-2018

**Resumen:** En el presente artículo se busca establecer un mapeo de los conceptos de conocimiento escolar emergentes de las políticas de ampliación de la jornada escolar desarrollada en Brasil, en el contexto de Rio Grande do Sul. Las políticas curriculares examinadas focalizan la constitución de "comunidades de aprendizaje". Entienden la ampliación de la jornada como una apuesta en actividades pedagógicas innovadoras, con énfasis en los intereses y las experiencias culturales de los estudiantes. Se diferencian en el modo de organización curricular, dado que uno de los programas se centra en habilidades genéricas, mientras que el otro dispone expectativas de aprendizaje para las diferentes franjas etarias. Se constata una fragilidad de los procesos de selección y organización del conocimiento escolar.

**Palabras clave:** políticas educacionales; ampliación de la jornada escolar; conocimiento.

**Abstract:** *In this paper we want to map conceptions of school knowledge emerging in the current policies for increasing the workday in schools in Rio Grande do Sul context. Curricular policies we have examined focus on establishment of 'learning communities'. They take the increasing of the workday in schools as a proposal encouraging creative pedagogical activities stressed on students' interests and cultural experiences. However, they are different in the terms of curricular organization as one of their programs is centered on general skills, while the other shows learning expectations for different age ranges. We have found weak points in the processes of selection and organization of the school knowledge, as curricular policies neglect possibilities of cultural transmission concerning schooling.*

**Keywords:** *education policies; extension of school hours; knowledge.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil), magíster en Educación (UNISINOS); licenciado en Pedagogía. Líneas de trabajo: currículum, políticas educacionales, juventud, educación.

## INTRODUCCIÓN

Educar es conseguir que el niño sobrepase las fronteras que, tantas veces, le fueron trazadas como destino por el nacimiento, la familia o la sociedad (Nóvoa, 2009, p. 32).<sup>2</sup>

Con el presente texto<sup>3</sup> se pretende establecer un ejercicio de análisis de las políticas contemporáneas que atribuyen centralidad a la ampliación de la jornada escolar en Brasil. Este abordaje se inscribe en el campo de los Estudios Curriculares, y se le atribuye centralidad analítica a la noción de conocimiento escolar. Para ello, se revisarán dos políticas de implementación en el Estado de Rio Grande do Sul, a saber: el programa *Más Educación*, desarrollado desde una política inductora del gobierno federal, y el proyecto *Escuela de Turno completo*, política recientemente creada en el contexto del estado. De forma general, el presente trabajo moviliza sus esfuerzos hacia la producción de un diagnóstico crítico de las concepciones de conocimiento escolar convocadas en el proceso de implementación de las políticas referidas.

En este momento, importa resaltar que, a lo largo del último siglo, la escolarización pública desarrolló significativos avances respecto a sus posibilidades democratizadoras. No obstante, de acuerdo a António Nóvoa (2009), al describir la concepción de escuela, fabricada a lo largo del siglo XX, se hace relevante indicar que la institución referida "se fue desarrollando por acumulación de misiones y contenidos, en una especie de desbordamiento, que la llevó a asumir una infinidad de tareas" (p. 52). En su abordaje, aunque la escuela haya avanzado en la composición de una pauta democratizadora, en muchos aspectos, todavía está consolidada una imagen institucional centrada en la regeneración, la salvación o la reparación de la sociedad (Nóvoa, 2009). El debate educacional del siglo XX, en sus diferentes matices, supone una formación ciudadana, que extrapole los límites de la instrucción. La articulación entre educación y ciudadanía, asociada al contexto de construcción del Estado Moderno, se posiciona como uno de los grandes presupuestos políticos de la Modernidad (Dubet, 2011). Las concepciones educacionales, movilizadas desde este periodo, en su multiplicidad de perspectivas emergentes, desafían el campo pedagógico para "ir más allá del acto de instruir y promover una auténtica educación del carácter y el espíritu" (Nóvoa, 2009). Respecto a esta cuestión, nos indica el historiador, se estructura la Modernidad Pedagógica.

No espanta, por ello, el éxito del concepto de educación integral, sin duda aquel que mejor traduce el proyecto de la modernidad escolar. Al marcar el deseo de alargar el esfuerzo educativo al "conjunto de las actividades del individuo en formación", [la educación integral] revela la desmedida ambición pedagógica (Nóvoa, 2009, p. 55).

---

<sup>2</sup> Las citas de este artículo fueron traducidas del portugués al castellano por el autor.

<sup>3</sup> Este trabajo recibió apoyo financiero del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ).

Retomando el abordaje propuesto por Nóvoa (2009), en una lectura de los dilemas contemporáneos, la escuela de nuestro tiempo se presenta como uno de sus "peligros", una organización

a dos velocidades: por un lado, una escuela concebida esencialmente como un centro de acogimiento social, para los pobres, con una fuerte retórica en la ciudadanía y la participación; por otro lado, una escuela claramente centrada en el aprendizaje y en las tecnologías, destinada a formar a los hijos de los ricos (p. 67).

Dicha posibilidad se aproxima al diagnóstico propuesto por Libâneo (2012) acerca de las políticas de educación movilizadas en Brasil, en las que se evidencia una escuela del conocimiento para los ricos y otra marcada por el acogimiento social para los pobres.

En el límite, Nóvoa propone que la construcción de la escuela contemporánea articule ciudadanía con aprendizaje, de manera que la institución no pierda sus prioridades. Entre las cuestiones emergentes de su análisis, se indica la necesidad de "asegurar que todos los niños adquieran una base común de conocimientos, cualquier política educativa debe asumir este objetivo, desconsiderando la no obtención del éxito y el fracaso como fatalidades imposibles de combatir" (Nóvoa, 2009, p. 90). Dicha preocupación se acerca al énfasis analítico de este trabajo.

Como se señaló anteriormente, se toman como enfoque analítico las concepciones de conocimiento escolar que abarcan la implementación de las políticas de ampliación de la jornada en el contexto de Rio Grande do Sul. Dicho aspecto se hace relevante en la contemporaneidad a medida que, como sugieren Gabriel y Ferreira (2012), "las luchas por la democratización de la escuela pública pasan, en gran medida, por cuestión del conocimiento" (p. 228). En base a esto, aunque los debates sobre el conocimiento escolar se producen en un campo controversial, las autoras proponen que continuemos utilizando este concepto, colocándolo "bajo tachón". Dicha actitud interpretativa, inspirada en los escritos de Stuart Hall, implica "mirar por detrás de las líneas cruzadas que marcan los tachones, desplazando significados previamente fijados y permitiendo la emergencia de 'nuevos' sentidos" (Gabriel y Ferreira, 2012, p. 228).

La opción de investigar el conocimiento escolar, en las condiciones de nuestro tiempo, parte del presupuesto de que conceptos como este "aún son 'buenos para pensar' políticamente el campo académico y la democratización de la escuela pública" (Gabriel y Ferreira, 2012, p. 234). Tal posicionamiento teórico nos permite buscar otros abordajes teóricos pero, al mismo tiempo, pone al conocimiento escolar como un "objeto no posible de contornar" para el análisis crítico de las políticas del programa escolar (Gabriel y Castro, 2013). O aun, en la perspectiva de Michael Young (2010), es importante reiterar que "la adquisición del conocimiento es el propósito-clave que distingue la educación (sea esta básica, pos obligatoria, vocacional o superior) de todas las otras actividades" (p. 174).

En fin, en este texto, se pretende argumentar que ambas políticas curriculares examinadas atribuyen centralidad a la constitución de "comunidades de aprendizaje". Entienden la ampliación de la jornada escolar como una apuesta a actividades pedagógicas innovadoras, con enfoque en los intereses y las experiencias culturales de los estudiantes. Se diferencian, no obstante, en el modo de organización curricular, a medida que el programa *Más Educación* se centra en habilidades genéricas, mientras que la *Escuela de Turno completo* dispone de expectativas de aprendizaje para las diferentes franjas etarias. De acuerdo con los proyectos, se ha percibido una fragilidad de los procesos de selección y organización del conocimiento escolar, visto que dichas políticas curriculares descuidan las posibilidades de transmisión cultural atinentes a la educación escolarizada.

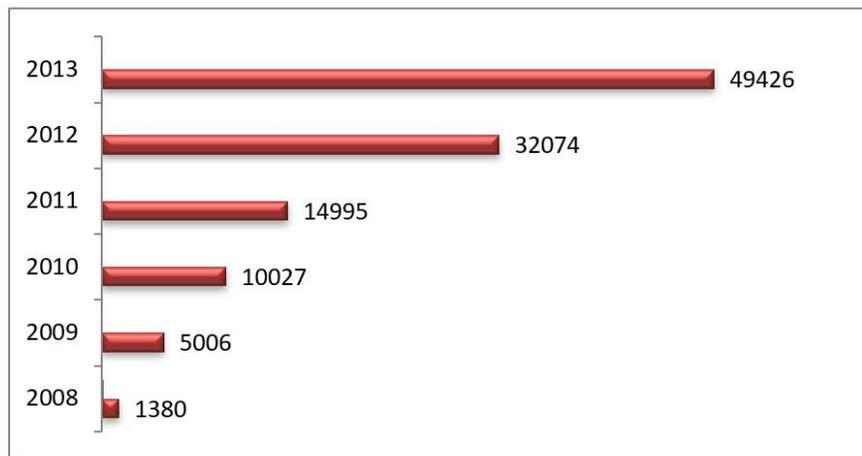
## **AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: UN CUADRO ANALÍTICO**

Al examinar atentamente las políticas contemporáneas de escolarización, en el contexto nacional e internacional de la actualidad, se percibe una tendencia en el incentivo de prácticas de ampliación de la jornada escolar (Cavaliere, 2007). Generalmente, dichas políticas posicionan la ampliación del tiempo escolar en una perspectiva de resignificación de las culturas escolares, tanto respecto a una multiplicación de programas de protección social, como en lo que se refiere a desplazamientos en el sentido de calidad pedagógica de los procesos formativos en la Educación Básica. Desde el punto de vista teórico, se destaca que esa problemática atraviesa la producción analítica de diferentes teorizaciones, bien como de contextos múltiples y diferenciados (Coelho, 2009; Moll, 2012).

En el contexto brasileño, aunque la emergencia de la temática transcurre en los movimientos de renovación pedagógica de la primera mitad del siglo XX (Teixeira, 1978), en las últimas dos décadas se ha notado un movimiento de consolidación de la temática de ampliación del tiempo escolar (Cavaliere, 2007). Este movimiento se ha visibilizado tanto en la literatura contemporánea, como en el ordenamiento curricular de las escuelas brasileñas. Dicha consolidación, de forma general, se produce bajo las condiciones de atención a los delineamientos históricos de la educación brasileña, sobre todo respecto al artículo 34 de la Ley N.º 9.394/96, que versa sobre la posibilidad de ampliación de los tiempos escolares en la Educación Básica. Actualmente, con la multiplicación de nuevos programas gubernamentales, se han intensificado iniciativas en esta dirección, sobre todo con acciones multisectoriales como los programas *Más Educación*, *Segundo Tiempo* o *Enseñanza Media Innovadora*, entre otros. Reforzando ese escenario, todavía necesitamos destacar que el nuevo Plan Nacional de Educación (PNE) encamina en su meta 6 a la ampliación de la jornada escolar en un 50% de las escuelas brasileñas. En fin, no parece que esta posibilidad de ampliación haya estado en el orden del día de las políticas de escolarización brasileñas de nuestro tiempo.

En consonancia con ese significativo crecimiento, se ha notado que solamente el programa *Más Educación* —iniciativa más destacada de las últimas décadas— ha aumentado su amplitud para casi cincuenta mil escuelas en el último año (Figura 1).

Figura 1. Escuelas atendidas por el Programa Más Educación



Fuente: Ministério da Educação (2014)

En esa dirección, se hace posible percibir que diferentes conjuntos argumentativos han sido producidos por la sociedad brasileña, proponiéndose justificar la implementación de estas nuevas políticas educacionales. En general, dichos abordajes argumentan acerca de una resignificación de las configuraciones culturales de las familias brasileñas, por los nuevos condicionantes sociales derivados de la ocupación del mercado laboral por las mujeres y también por las restricciones normativas al trabajo infantil, los controles políticos de las nuevas demandas colectivas, vinculadas al riesgo o la vulnerabilidad social, así también como por la mejoría de las condiciones de calidad de las escuelas públicas brasileñas y la consecuente mejoría del desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de larga escala (Cavaliere, 2007).

Así, de diferentes modos, la ampliación de la jornada escolar en Brasil ha pasado por los distintos programas políticos de la última década, engendrando un conjunto de nuevos sistemas de raciocinio pedagógico, que tienden a regular las prácticas escolares del país. Vale explicar también que, de acuerdo con Cavaliere (2007), podemos entender por "jornada escolar ampliada" los casos en que la carga horaria sobrepasa a las cuatro horas diarias, incluso en algunos días de la semana.

Específicamente en Rio Grande do Sul, a principios de la década de 1990, se observó la emergencia de un conjunto de iniciativas de creación de escuelas de turno completo. Bajo la gestión del político laboralista Alceu Collares (1991-1995), se desarrollaron en el Estado, noventa y cuatro (94) Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs), bajo inspiración de los modelos producidos en Rio de Janeiro en la gestión de Leonel Brizola (y Darcy Ribeiro). Los centros referidos eran concebidos como

estrategias políticas de educación de turno completo, espacios en los que los sujetos escolares permanecerían en dos turnos escolares, recibiendo aspectos tanto de la educación formal, como se nombraba en la época, como de la educación informal, que correspondería a los demás cuidados pedagógicos como la alimentación, atención odontológica, proyectos comunitarios, formación complementaria, entre otros.

El desafío puesto en esa gramática política era construir escuelas de calidad en barrios pobres, objetivando de acuerdo al discurso del gobernador Alceu Collares, “concientizar que la escuela de turno completo es esencial para la educación de calidad. Sin ella, jamás conseguiremos competir con los demás países” (Partido democrático trabalhista, 2010). Es necesario entender que, en aquel momento, la mejor forma de educar a los niños de las comunidades populares era ampliar su tiempo de permanencia en la escuela, perspectiva que colaboraría tanto para la formación intelectual de tales sujetos, como para el desarrollo del país. Tal argumento se inspiraba en el diagnóstico producido por Darcy Ribeiro, en la segunda mitad de la década de 1980, en el que indicaba la incapacidad de las instituciones brasileñas para la educación de su población (Velloso Maurício, 2004). En esa dirección, les tocaría a las escuelas considerar como principio orientador “el respeto al universo cultural del alumno en el proceso de introducción al dominio del código culto. La escuela debería servir de puente entre la cultura del alumno, que sabe muchas cosas para garantizar su sobrevivencia, y el conocimiento formal exigido por la sociedad” (Velloso Maurício, 2004, p. 41).

Aunque la pauta de dicha política de escolarización sea amplia y diversificada, fueron innumerables las críticas surgidas sobre ese abordaje. Bomeny (2007) sugiere que el programa de los CIEPs en Rio de Janeiro produjo innumerables discontinuidades en su implementación, tanto respecto al modelo de liderazgo populista y personalista de Leonel Brizola, como por la pauta mesiánica del proyecto que presumía un “salvar a través de la escuela”. Cavaliere (2007) reconoce los CIEPs como la experiencia más duradera en la educación de turno completo en la historia reciente de Brasil. Entre tanto, describe que, en las experiencias de la ciudad de Rio de Janeiro, puede observarse un efecto paradójico del tiempo, una vez que “la ocupación poco interesante del tiempo completo llevó a la creación de un concepto negativo sobre estas escuelas y a su consecuente vaciamiento” (Cavaliere, 2007, p. 1019). Por otro lado, examinando específicamente una experiencia del Centro Integrado de Educación Pública, desarrollada en el interior de Rio Grande do Sul, Castro, Souza, Werle y Morais (2011) comentan dimensiones exitosas de la calidad pedagógica del trabajo desarrollado en esta institución escolar, sobre todo por las relaciones políticas desarrolladas, descritas como “una escuela en que la participación hace la diferencia”.

Para examinar la cuestión en la actualidad, desde su agenda múltiple y heterogénea, analizaré dos conjuntos de prácticas curriculares que se proponen al implementar la ampliación de la jornada escolar. Atribuiré atención al *Programa Más Educación*, desarrollado en mi contexto investigativo desde el año 2007, y, al mismo tiempo, revisaré el proyecto *Escuela de Tiempo Integral*, recientemente implementado

en el estado de Rio Grande do Sul. Este abordaje analítico se distancia de la posibilidad de establecer cuadros interpretativos basados en la comparación; sin embargo, ante esto, deseo producir un breve diagnóstico acerca del espacio ocupado por el conocimiento escolar en las referidas políticas.

## **BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA *MÁS EDUCACIÓN***

Dicho programa fue creado por la Portaria Interministerial N.º 17/2007 y por el Decreto N.º 7083/2010, y forma parte de las acciones articuladas al Plan de Desarrollo de la Educación (PDE). Tiene como objetivo inducir a los diferentes sistemas de enseñanza, a través del apoyo técnico y financiero, hacia la ampliación de la jornada escolar en la perspectiva de la educación de tiempo completo. Se organiza en una perspectiva intersectorial, pues involucra diferentes ministerios en la búsqueda de la disminución de las desigualdades educacionales y la valoración de la diversidad cultural de Brasil.

Como una estrategia inductora, el programa *Más Educación* sugiere que la ampliación de la jornada escolar implica un "alargamiento de la visión sobre la institución escolar" (Ministério da Educação, 2009a, p. 28). Dicho alargamiento produce implicaciones en la relación entre los tiempos, los espacios y los saberes a enseñarse en las escuelas. La búsqueda de diálogo con las comunidades escolares, la composición de acciones integradas o incluso una reaproximación entre escuela y vida, se presentan como presupuestos de acción pedagógica de dicho programa. De forma general, la ampliación de la jornada escolar se posiciona como una estrategia para que las escuelas repiensen sus prácticas y procedimientos, sobre todo al reconocer que todos los espacios son educativos.

Desde el punto de vista curricular, se observa que hay una tendencia a privilegiar un diálogo entre los saberes escolares y los saberes comunitarios, ampliando la articulación entre escuela y comunidad.

La escuela desempeña un rol fundamental en el proceso de construcción y de difusión del conocimiento. Está situada como lugar de diálogo entre los diferentes saberes, las experiencias comunitarias y los saberes sistematizados históricamente por la sociedad en campos de conocimiento y, en esa posición, puede elaborar nuevos abordajes y seleccionar contenidos. Así, el desarrollo integral de los estudiantes no puede ser considerado como responsabilidad exclusiva de las escuelas, sino también de sus comunidades, ya que únicamente juntas pueden resignificar sus prácticas y saberes. De esta forma, la institución escolar es desafiada a reconocer los saberes de la comunidad, además de aquellos trabajados en sus programas, y con ellos promover una constante y fértil transformación, tanto de los contenidos escolares como de la vida social (Ministério da Educação, 2009a, p. 34).

La articulación entre saberes escolares y saberes comunitarios se presenta en el documento *Red de Saberes* (Ministério da Educação, 2009b). De acuerdo con el documento antes mencionado, se entienden por saberes comunitarios los aprendizajes producidos desde las experiencias culturales de los estudiantes. Dichos saberes representan "el universo cultural local, es decir, todo aquello que nuestros alumnos traen para la escuela, independientemente de sus condiciones sociales" (p. 37). Para la composición de los saberes comunitarios se indican once áreas a priorizarse (Cuadro 1).

**Cuadro 1** - Saberes comunitarios

<b>Áreas para la organización de los saberes comunitarios</b>
Habitación
Cuerpo/vestuario
Alimentación
Juegos/Juguetes
Organización política
Condiciones ambientales
Mundo del trabajo
Curas y rezos
Expresiones artísticas
Narrativas locales
Calendario local

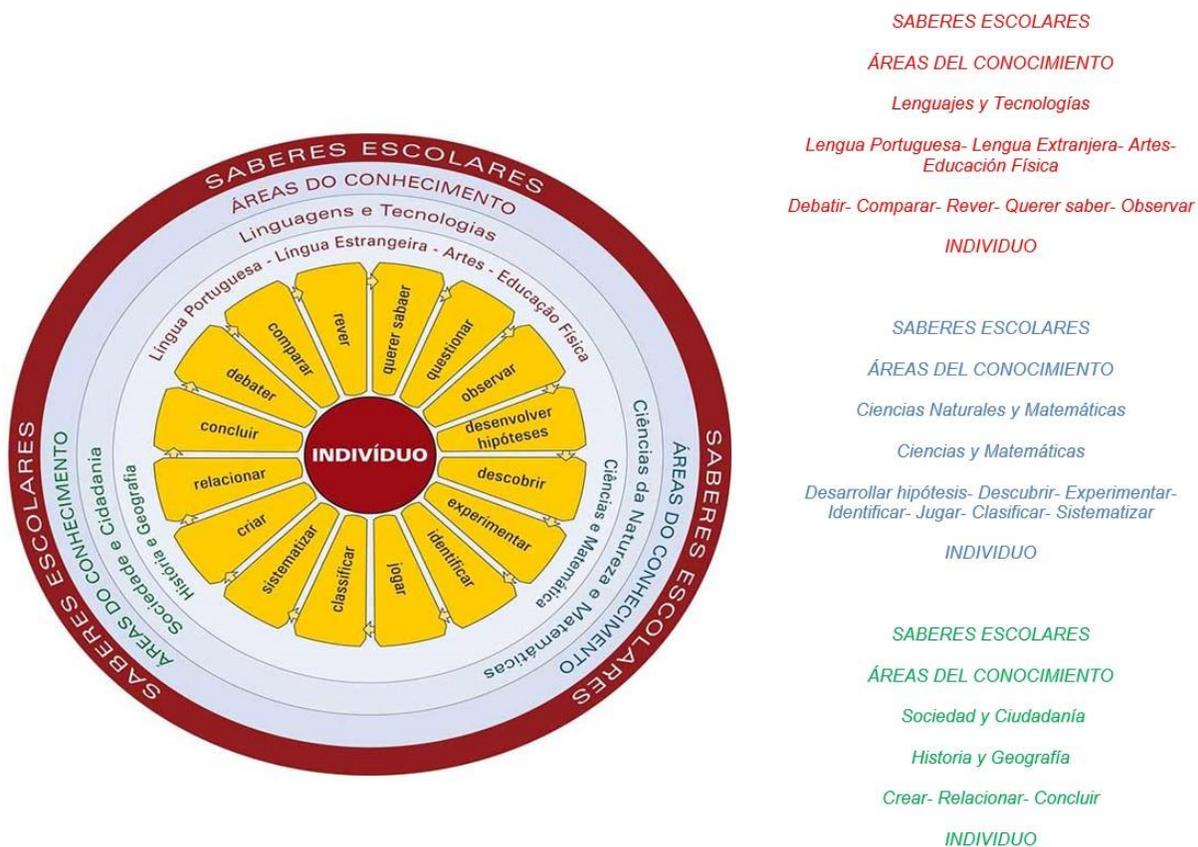
*Fuente: Ministério da Educação (2009b)*

Dichos saberes, conforme indica el documento, tienen que estar articulados a los saberes escolares. La investigación se posiciona como estrategia privilegiada para la movilización de los saberes, considerando que su objetivo es "dinamizar la formación del estudiante a través de un proceso de educación capaz de hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje" (Ministério da Educação, 2009b, p. 43). La cuestión de los contenidos, desde ese abordaje, se indica por "enunciados más o menos generales, buscando vincular concepto, aplicación y movilización del conocimiento" (p. 43). En otras palabras, se nota una perspectiva que posiciona los saberes escolares entre el pensar y el hacer. Además de las áreas del conocimiento, hay un énfasis en habilidades, procedimientos y prácticas.

La articulación entre los saberes se efectiviza a través de determinados macro campos, seleccionados por la comunidad escolar desde una lista previa producida por la gestión nacional del programa. Con respecto a los saberes escolares, enfoque de este estudio, se atribuye atención al modo en que tales conocimientos se diseñan.

Bajo el formato de un mandala (Figura 2), los saberes escolares se presentan en una lista de habilidades: clasificar, sistematizar, debatir, comparar, rever, entre otros. No se han encontrado especificaciones sobre las concepciones epistemológicas o criterios pedagógicos que orientarían las elecciones sobre los contenidos a enseñarse.

Figura 2. Mandala de los Saberes Escolares (Programa Mais Educação)



Fuente: Ministério da Educação (2009b)

Respecto al proceso de implementación del programa *Más Educación*, en el contexto ahora examinado, se nota que hay una predominancia en la articulación entre saberes comunitarios y escolares, priorizando la composición de "comunidades de aprendizajes".

Los saberes escolares se indican de forma genérica, entre "habilidades, prácticas y procedimientos". De forma general, puede subrayarse provisoriamente que, al distribuir sus actividades en macro campos y talleres, el programa *Más Educación* es privilegiado de una organización curricular que pone en segundo plano las dimensiones políticas y epistemológicas del conocimiento escolar, así también como los procesos de transmisión cultural. De acuerdo con Young (2007), es importante resignificar la noción de transmisión, atribuyéndole "un significado diferente, que presupone explícitamente el involucramiento activo del aprendiz en el proceso de adquisición del conocimiento" (p. 1293). A continuación, se examinará la otra política de ampliación de la jornada escolar, en proceso de implementación en Rio Grande do Sul.

## **ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO: ÉNFASIS Y PERSPECTIVAS**

Con enfoque en la Ley del Estado N.º 14.461, Rio Grande do Sul presentó una propuesta de reorientación curricular de las escuelas de turno completo, asumiéndola como un desafío para la planificación y la organización de las actividades escolares. Parte del presupuesto, en su argumentación, de que no basta ampliar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la Enseñanza Fundamental, "sino de reestructurar las bases de tiempo/aprendizaje, privilegiando una formación humanista y de inclusión social" (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 3). El proyecto *Escuela de Tiempo Completo*, en su propuesta pedagógica, busca "la construcción del aprendizaje de los estudiantes en una jornada escolar ampliada que oferte actividades escolares educativas y diversificadas de forma articulada" (p. 4).

Desde el punto de vista teórico, la propuesta se inspira en el "progresismo pedagógico", indicando que la posibilidad de formar sujetos integralmente es un ideal formativo desde la *Paideia* griega. Subraya, no obstante, que será en la Modernidad que la búsqueda por la emancipación humana destinará la escuela pública para este fin. Reconociendo la experiencia desarrollada en Brasil a lo largo del siglo XX, en la que las conclusiones de Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro adquieren destaque, la documentación pedagógica sugiere que el proyecto del Estado no pretende organizarse como "una yuxtaposición de turnos de trabajo" (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 7). Será presentada, entonces, una concepción de educación integral posicionada desde un nuevo prisma formativo.

Se propone, así, una escuela de educación integral, que actúe como una comunidad de aprendizaje, en la que los jóvenes desarrollen una cultura democrática, solidaria y participativa, por medio del protagonismo en actividades transformadoras, aprendiendo a ser autónomos al formular y ensayar la concretización de proyectos de vida y de sociedad (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 7).

La escuela de turno completo, desde el proceso de implementación en curso en Rio Grande do Sul, pretende producir una dimensión formativa que sobrepase las posibilidades de una educación escolar basada en la transmisión de conocimientos. Delinea, en esa dirección, la posibilidad de "la efectuación de nuevas actitudes, tanto respecto a la cognición como a la convivencia social, privilegiando los cuatro pilares de la Educación adoptados por la UNESCO" (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 11). La formación escolar de los niños y adolescentes del referido contexto, sobre todo aquellos en situación de exclusión, vulnerabilidad social o privaciones, adquiere, en la argumentación desarrollada, mayores posibilidades de garantía de la calidad social.

En esta propuesta pedagógica, la escuela de turno completo se posiciona estratégicamente en la articulación entre calidad de la enseñanza e inclusión social. La ampliación de la carga horaria para ocho horas diarias, asociada a una matriz curricular flexible y la participación de la comunidad escolar, son algunas apuestas evidenciadas en la nueva política. Sobre ese aspecto, el programa escolar se dimensiona desde nuevas bases.

La Escuela de Turno Completo, acompañando al Proyecto Político Pedagógico, presentado como marco para la Red del Estado de Enseñanza, considera al estudiante en sus aspectos biológicos y emocionales, pasando por transformaciones que dialogan con su proceso de aprendizaje, considerado este como su ritmo y especificidades en lo que el conocimiento y el programa escolar se integran y constituyen, estableciendo una amplia red de significaciones, reafirmando la escuela como lugar de construcciones y acciones colectivas. Esto pasa, necesariamente, por la interlocución, la escucha de todos los segmentos de la Comunidad Escolar. El programa es interdisciplinario, rescatando el ser en su unidad y diversidad, en lo que la construcción del conocimiento pasa por el trabajo colectivo, la cultura de paz y el reconocimiento y acogimiento de las diferencias de los estudiantes (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 13).

El programa escolar presentado bajo esa orientación pedagógica, se fundamenta desde cuatro fuentes, a saber: epistemológica, filosófica, socio-antropológica y socio-psicopedagógica. Sobre dichas bases, el programa de la *Escuela de Tiempo Completo*, en el estado de Rio Grande do Sul, busca contemplar "los procesos que se relacionan al lugar y el desarrollo sostenible, valorando los saberes locales y los nuevos conocimientos y, de esa manera, rescatando la importancia de la escuela para la comunidad donde se inserta" (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 14). Acerca de esta perspectiva, podemos inferir la relevancia de los saberes y las experiencias provenientes de las comunidades locales, considerando como principios orientadores del trabajo pedagógico a los tópicos expresados en el cuadro a continuación (Cuadro 2).

**Cuadro 2 - Principios orientadores del trabajo pedagógico**

---

**Aspectos que orientan los programas escolares de la Escuela de Tiempo Completo**

---

Politecnia y trabajo como principio educativo

Investigación como principio pedagógico

Interdisciplinaridad

Relación parte-totalidad

Relación teoría-práctica

Reconocimiento de saberes

Evaluación emancipadora

---

*Fuente: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2014)*

En común con estos principios podemos indicar una preocupación con tres cuestiones específicas. La primera de esas es el desarrollo de actividades escolares adecuadas al contexto y a las demandas comunitarias. Otro aspecto se refiere a la promoción de formas alternativas de integración curricular, que puedan favorecer una articulación entre los diferentes saberes y actividades desarrolladas en la institución escolar. La tercera cuestión derivada de esta propuesta curricular enfatiza la promoción de experiencias formativas que desarrollan los estudiantes integralmente.

Desde el punto de vista de la operación de esta propuesta curricular, la escuela de turno completo, en implementación por el estado de Rio Grande do Sul, se organiza de forma diferente en relación a la política curricular anteriormente descrita. La composición curricular de estas escuelas se ancla en metodologías que buscan atender las fases del desarrollo de cada estudiante; en una matriz curricular flexible, capaz de articular la formación general y las actividades curriculares complementarias; en la organización del espacio en salas ambientadas y en el compromiso con el aprendizaje. El documento examinado, en un ejercicio de proposición de actividades y de saberes a enseñarse, organiza los aprendizajes necesarios para cada franja etaria, clasificados como *infancia* (6 a 8 años de edad), *segunda infancia* (9 a 11 años) y *adolescencia* (12 a 14 años).

En el periodo referente a la infancia, por ejemplo, el documento indica los siguientes aspectos que los aprendizajes deben contemplar (cuadro 3).

## Cuadro 3 - Aprendizajes necesarios para la infancia

<b>Aspectos a contemplarse</b>
* La alfabetización y la literacidad;
* El desarrollo de las diversas formas de expresión, que incluyen el aprendizaje global e interdisciplinario;
* El espacio de apropiación y producción de conocimiento, donde el afecto, la cognición y la ludicidad caminen juntos e integrados;
* Movilidad en las aulas y actividades que lleven a los estudiantes a explorar más intensamente los diversos lenguajes; de la literatura, las artes y a utilizar materiales que ofrezcan condiciones de raciocinar y crear manejando y explorando sus características y propiedades.

Fuente: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2014)

La distribución de las actividades se propone integrar la formación general con las actividades curriculares electivas, rompiendo con la lógica del turno y contra turno. Además de las áreas del conocimiento, integran las actividades propuestas para la *Escuela de Turno Completo*: iniciación a la investigación, lectura y producción textual, experiencias matemáticas, educación en derechos humanos, arte y cultura, deporte y recreación, orientación de estudios, lecturas y centro de lenguas. La articulación entre dichas actividades, en la propuesta pedagógica examinada, toma como objetivo el reconocimiento de la escuela como un "espacio placentero de construcción del conocimiento, espejando la responsabilidad con una educación de calidad social hacia la inclusión" (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2014, p. 26).

En ese proyecto también hemos notado una predominancia de presupuestos pedagógicos destinados a promover espacios de diálogo e interlocución, a manera de potencializar la constitución de "comunidades de aprendizaje". Sin embargo, se diferencia en sus estrategias de intervención, tanto respecto a la promoción de acciones articuladas entre turno y contra turno, como en la búsqueda de la definición de expectativas de aprendizaje para las diferentes franjas etarias. Vale señalar aun el privilegio de modelos formativos basados en el aprendizaje permanente, las demandas comunitarias y la integración curricular.

De forma general, también podemos notar una intensa preocupación con las cuestiones de la protección social de la infancia, evidenciada recurrentemente. Ese contexto analítico se acerca a la conclusión de Fabris y Traversini (2011) sobre la escuela contemporánea, en la que "los conocimientos se van postergando, y el enfoque está en atender a los sujetos en sus *daños y perjuicios*" (p. 7). A continuación, se finalizará el abordaje para este texto, recapitulando algunas balizas teóricas que han orientado los presentes estudios sobre el programa y el conocimiento escolar.

## **POLÍTICAS CURRICULARES Y AMPLIACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: ALGUNOS AMARRES**

Aunque la ampliación de la jornada escolar se considera un importante movimiento hacia la democratización de la escolarización de Brasil, en las referidas políticas curriculares se nota un excesivo énfasis en las prácticas y los intereses de las comunidades en que los estudiantes se insertan. Desde el punto de vista teórico, este trabajo se asocia a los indicativos de Young (2013) en los que "los programas educacionales y, consecuentemente, los estudios del programa deben partir no del alumno como aprendiz, sino del derecho del alumno o de su acceso al conocimiento" (p. 18). De esta forma, los Estudios Curriculares, campo en el que se inscribe este estudio, tienen el compromiso de "analizar y criticar los programas existentes y explorar las diferentes formas que ellos pueden tomar" (p. 18). Las políticas examinadas priorizan la constitución de comunidades de aprendizaje, ahora centradas en habilidades genéricas, y definidas por la construcción de expectativas de aprendizaje para las etapas del desarrollo humano. Sin entrar en las dimensiones políticas de este principio de los *aprendizajes permanentes* (Lima, 2012; Popkewitz, 2009), interesa enfocar la cuestión del conocimiento escolar, en las formas por las que se sitúa en las políticas analizadas.

Cabe aclarar que en este trabajo se hizo uso de una concepción de conocimiento escolar que reconoce su relevancia social y política para la democratización de la educación pública<sup>4</sup>. Como sugieren Gabriel y Ferreira (2012), aunque situado en un campo controversial, el conocimiento escolar todavía sirve para pensar la escolarización, siempre que sea situado en otras articulaciones. Juntamente con Moreira (2013), se entiende que la institución escolar, "además de enseñar conocimientos que expliquen mejor el mundo (lo que seguramente necesita hacer), busque subsidiar y comprometer al alumno hacia esfuerzos por el cambio de este mundo" (p. 41). El conocimiento en la escuela, desde esta concepción, se presenta como una cuestión curricular central, tanto de orden epistemológico como de justicia social. El abordaje de Young (2013) permite aproximar la objetividad del conocimiento a enseñarse en las escuelas.

Yo supongo que la cuestión del programa educacional "¿qué conocimiento?", es tanto una cuestión epistemológica que define lo que debe constituir el derecho de los estudiantes en etapas y en áreas de especialización diferentes, como una cuestión de justicia social sobre el derecho al conocimiento por parte de todos los alumnos, sin tener en cuenta si el conocimiento es rechazado o considerado difícil. Si algún conocimiento es "mejor", ¿cómo podemos negarlo a todos los alumnos y permitir que algunos, como hacemos en Inglaterra, sean limitados al "conocimiento sin poder" a partir de la edad de 14 o 16? (p. 20).

---

<sup>4</sup> Recientemente hemos direccionado nuestros estudios hacia la cuestión del conocimiento escolar (Silva y Pereira, 2013; Silva, 2014; Silva, Vial Ribeiro, Cigognini, y Brancer Fávero (2014).

Retomar el conocimiento escolar, en el debate curricular actual, trae implicaciones significativas para las prácticas de ampliación de la jornada. Como recuerdan Gabriel y Cavaliere (2012), aunque las formas escolares están en crisis, "no significa que hayan sido condenadas y vaciadas de cualquier posibilidad de subversión" (p. 292). Las ponderaciones acerca del programa de la educación integral, todavía conforme las autoras, comprenderían "el programa escolar no como algo inmutable, y reconocer que los contenidos no son objetos estables y universales, ni tampoco una adaptación didáctica del conocimiento científico, sino construcciones específicas, tanto desde el punto de vista político como epistemológico" (p. 292).

En ese camino, al dirigir las preocupaciones para las políticas de ampliación de la jornada escolar en implementación en Rio Grande do Sul, se optó por estrechar los vínculos con una concepción centrada en la relevancia política y epistemológica del conocimiento escolar en los programas, vislumbrando sus potencialidades en la ampliación del repertorio cultural de los estudiantes. Inclusive, como provoca el epígrafe de este texto, junto a António Nóvoa (2009), ¿qué más esperamos de la educación además de *sobrepasar las fronteras trazadas como destino?*

## REFERENCIAS

- Bomeny, H. (2007). Salvar pela escola: programa especial de educação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 55, 41-67. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n55/n55a04.pdf>
- Castro, M., Souza, M., Werle, F., y Morais, V. (2011). Escola Estadual Neusa Mari Pacheco: a School Where Participation Makes a Difference. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 15, 76-81.
- Cavaliere, A. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015-1035.
- Cavaliere, A. M., y Velloso Maurício, L. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Revista Educação Em Questão*, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>
- Coelho, L. (2009). História(s) da educação integral. *Aberto*, 22(80), 83-96.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>
- Fabris, E., y Traversini, C. (2011, octubre). *Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle*. Presentado en la 34ª Reunión Anual da ANPED, Rio de Janeiro, Brasil.
- Gabriel, C., y Ferreira, M. (2012). Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. En J. Libâneo y N. Alves (Orgs.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (pp. 227-241). São Paulo, Brasil: Cortez.

- Gabriel, C., y Cavaliere, A. (2012). Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. En J. Moll (Comp.), *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 277-294). Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Gabriel, C., y Castro, M. (2013). Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, 45(31), 82-110.
- Libâneo, J. (2012). O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ministério da Educação. (2009a). *Educação Integral: texto de referencia para el debate nacional*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)
- Ministério da Educação. (2009b). *Rede de Saberes - Mais Educação: presupuestos para proyectos pedagógicos de educación integral*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)
- Ministério da Educação. (2014). *Programa Mais Educação*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115).
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. En J. Moll (Comp.), *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 129-146). Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Moreira, A. (2013). A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. En M. Favacho, J. Pacheco, y S. Sales (Comps.), *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp. 33-47). Curitiba, Brasil: CRV.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, España: Morata.
- Partido democrático trabalhista. (2010). *Partido democrático trabalhista: nossas bandeiras*. Recuperado de <http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-cieps-do-rio-grande-do-sul>.
- Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. (2014). *Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral - enseñanza fundamental*. Recuperado de [http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_doc\\_orient\\_tempo\\_integ.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_doc_orient_tempo_integ.pdf)
- Silva, R. R. D. (2014). Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, 30(1), 127-158.
- Silva, R. R. D., y Pereira, A. (2013). Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 884-905.
- Silva, R. R. D., Vial Ribeiro, C. R., Cigognini, F. C., y Brancer Fávero, S. (2014). O conhecimento escolar nas políticas de ampliação da jornada escolar. *Saberes e fazeres educativos*, 13(1), 22-26.
- Teixeira, A. (1978). *Pequena introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Brasil: Editora Nacional.

- Velloso Maurício, L. (2004). Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 40-56.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Young, M. (2013). A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. En M. Favacho, J. Pacheco, y S. Sales (Comps.), *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp. 11-31). Curitiba, Brasil: CRV.