

Número 55

Enero-Abril ■ Janeiro-Abril 2011

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Cambio y mejora escolar (II)



Mudança e melhoria escolar (II)

Educación en valores ■ *Educação em valores*

Teorías de la educación ■ *Teorias da educação*

Enseñanza a distancia ■ *Ensino a distância*

Enseñanza de la lectura ■ *Ensino da leitura*



en Internet



<http://www.rieoei.org>

Además de la edición impresa, la Revista Iberoamericana de Educación cuenta con una versión digital en la que se reproducen los trabajos de todos los números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF.

La web dispone también de espacios dedicados a recoger las colaboraciones «De los lectores», a «Debates» sobre temas propuestos por los mismos, y a «Experiencias e innovaciones» que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.



REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Cambio y mejora escolar (II)



Mudança e melhoria escolar (II)



© OEI, 2011

Cambio y mejora escolar (II) / *Mudança e melhoria escolar (II)*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 55

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid, OEI, 2011

318 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Mejora de la educación; Calidad de la educación; Educación en valores; Teorías de la educación; Enseñanza a distancia
Melhoria da educação; Qualidade da educação; Educação em valores; Teorias da educação; Ensino a distância

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) /
Suscripción anual / *Assinatura anual*

30 €

Preço (incluídos gastos de envio)
n.º suelto / n.º *avulso*

12,5 €

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indizada em:*

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Linda Lehman, Andrés Viseras

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiiani
Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora (Portugal)*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora (Portugal)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos - PENTA UC (Chile)*

Isabel Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomas (Chile)*

Inés Fernández Mouján, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

Fernanda da Rosa Becker, *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC- (Brasil)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Miguel Melendro Estefanía, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação (Brasil)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

José Quintanal Díaz, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

Fernando Sánchez Lanz, *Universidad de Cádiz (España)*

María Cecília Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

María Alejandra Sendón, *FLACSO (Argentina)*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

Joan Andrés Traver Martí, *Universitat Jaume I (España)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACI3N *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇ3O*

N3mero 55. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2011*

SUMARIO / *SUM3RIO*

Presentaci3n	9
<i>Apresentaç3o</i>	13
MONOGR3FICO: Cambio y mejora escolar (II)	
<i>MONOGR3FICO: Mudança e melhoria escolar (II)</i>	
Coordinadores: F. Javier Murillo y Marcela Rom3n	
Introducci3n	19
<i>Introduç3o</i>	25
Juan Carlos Tedesco, «Los desaf3os de la educaci3n b3sica en el siglo XXI»	31
F. Javier Murillo Torrecilla, «Mejora de la eficacia escolar en Iberoam3rica»	49
Juan M. Escudero y Begoña Mart3nez, «Educaci3n inclusiva y cambio escolar»	85
Marcela Rom3n C., «Autoevaluaci3n: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar»	107
Rafael Madrigal Maldonado y Emilio 3lvarez Arregui, «Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los institutos tecnol3gicos del estado de Michoac3n (M3xico)»	137

Sílvia Carvalho e Nuno Silva Fraga, «A inteligência moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica» 159

Paola del Valle, Miriel C. Morales Carreto y Adriana Sumano García, «Motivación y Autorregulación propiciadas mediante el uso del portafolio electrónico en los alumnos de nivel superior» 173

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Guillermo Hoyos Vásquez, «Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita» 191

Fabiane Adela Tonetto Costas e Liliana Soares Ferreira, «Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura» 205

Marta Ruiz Corbella y otros, «Movilidad virtual en másteres a distancia en Europa y América Latina. Un camino por recorrer» 225

María Elsa Porta y Mirta Susana Ison, «Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo» 243

Autores / Autores

Autores 263

Novidades editoriales / Novidades editoriais

Recensiones / *Recensões* 277

Libros y revistas recibidos en la Redacción / *Livros e revistas recebidos na Redação* 309

Publicaciones de la OEI / *Publicações da OEI* 311

PRESENTACIÓN

La presentación de este número de la *Revista Iberoamericana de Educación* resulta, por dos motivos, sencilla. En primer lugar, porque el tema monográfico que se aborda es el mismo del número anterior, continuando de ese modo la línea de reflexión, análisis y propuestas que allí se inició. Y en segundo lugar, porque los editores de ambos números, los profesores F. Javier Murillo, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Marcela Román, de la Universidad Alberto Hurtado, de Chile, han elaborado una detallada e interesante introducción en la que presentan cada uno de los siete artículos que componen el monográfico.

En el número anterior ya se argumentaba acerca de la importancia del tema del cambio y la mejora escolar, dada la imparable extensión de la demanda de una educación de calidad para todos. La calidad y la equidad son vistas como dos caras de una misma moneda, y se las considera, por tanto, inseparables. Ese planteamiento ha tenido la virtud de poner en conexión la mejora de la eficacia de la escuela con la consideración de la educación como un derecho, lo que pone el énfasis en la dimensión de la justicia.

Esa combinación de dos enfoques, que en determinados momentos históricos han podido ser vistos como realidades disociadas, abre una interesante pista de reflexión y análisis, al tiempo que plantea nuevas estrategias para conseguir el cambio y la mejora en la educación. Por eso, no debe resultar extraño que varios de los artículos incluidos en la parte monográfica insistan en aspectos tales como la dimensión ética y moral de la acción educadora, la inclusión entendida como consecuencia de la justicia o la concepción de la educación como derecho, mientras que otros reflexionan acerca de los modelos de mejora de la eficacia escolar o el papel de la evaluación y el liderazgo escolar en los procesos de cambio.

La sección «Otros temas» complementa en esta ocasión la parte anterior con cuatro trabajos dedicados a cuestiones diversas. El primer trabajo, del reconocido profesor colombiano Guillermo Hoyos, analiza el sentido de los códigos de ética o de conducta que suelen elaborarse y difundirse en las instituciones educativas. Para ello comienza analizadas

semejanzas y diferencias entre las normas y los valores, así como la tensión que se plantea entre unas y otros. La existencia, en la sociedad como en la escuela, de un pluralismo de valores máximos morales no debe impedir la adopción de normas asentadas en una ética de mínimos que permitan acordar códigos de conducta que puedan ser compartidos en una institución educativa. Para ello resulta necesario superar la concepción de una educación primordialmente ligada a la lógica del mercado y abrirla al mundo de las humanidades. Para el autor, es posible llegar a acuerdos por medio de la comunicación, el diálogo y el discurso, respondiendo así afirmativamente a la conveniencia de establecer códigos compartidos de conducta.

El segundo trabajo, de las profesoras brasileñas Fabiane Adela Tonetto Costas y Liliana Soares Ferreira, establece una relación entre los procesos de mediación cultural, tal como vienen determinados por la psicología socio-histórica de Vygotsky, y la construcción de significado y de sentido en la lectura. Siguiendo la orientación de Gadamer, las autoras conciben la mediación como un proceso de interacción entre sujetos, teniendo el lenguaje como ambiente. Y en ese contexto distinguen entre los conceptos vygotksyanos de significado y sentido, considerando el primero como un fenómeno de pensamiento y el segundo como un elemento simbólico mediador de la relación entre la persona y el mundo. Desde ese punto de vista, la tarea de la lectura va más allá de descifrar códigos, para adentrarse en el terreno de la conversión de interrelaciones sociales en funciones mentales.

10

El tercer trabajo, de los profesores Marta Ruiz Corbella, Lorenzo García Aretio y Beatriz Álvarez González (UNED, España) y María José Rubio Gómez (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador), aborda una cuestión de plena actualidad en el ámbito internacional: la movilidad de los estudiantes en la educación superior. Aunque la región iberoamericana no ha avanzado en este sentido tanto como otras, ha puesto en marcha algunas iniciativas conjuntas, entre las que destaca el Programa Pablo Neruda. Los autores se centran en una iniciativa específica, relativa a la movilidad virtual en el ámbito de la educación a distancia. En su artículo, analizan la experiencia del Proyecto NetActive, que procesó la información procedente de 156 másteres a distancia, tanto europeos como iberoamericanos, concluyendo en la necesidad de avanzar más en esa dirección, ofreciendo másteres comparables y comprensibles, compatibles con otras ofertas académicas.

El cuarto trabajo, de las profesoras argentinas María Elsa Porta y Mirta Susana Ison, también aborda el tema de la lectura, aunque desde una perspectiva diferente al artículo antes mencionado. En este caso las autoras se centran en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura, con el propósito de sustentarlo en un marco teórico sólido, para lo cual se proponen desarrollar un modelo que permita explicarlo y orientar la elaboración de estrategias facilitadoras de dicho aprendizaje. Para llevarlo a cabo integran componentes procedentes de las escuelas cognoscitiva e interaccionista, en vez de adherirse a uno solo de dichos enfoques, concluyendo con una perspectiva que incorpora factores facilitadores del primer aprendizaje lingüístico.

Cierran el número las tres secciones habituales de «Novedades editoriales», que incluye reseñas de varias obras recientes, «Libros y revistas recibidos» y «Publicaciones de la OEI».

Confiamos en que este nuevo número de la *Revista Iberoamericana de Educación* suscite un interés similar al que han atraído los anteriores de la revista y que satisfaga las expectativas con que los lectores se acercan a ella.

Alejandro Tiana Ferrer

APRESENTAÇÃO

É muito simples apresentar este número da Revista Ibero-americana, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque o tema monográfico que se aborda é o mesmo do número anterior, continuando desse modo com a linha de reflexão, análise e propostas que naquele se iniciava. Em segundo lugar, porque os editores de ambos os números, professores F. Javier Murillo, da Universidade Autônoma de Madri, e Marcelo Roman, da Universidade Alberto Hurtado, do Chile, elaboraram uma detalhada e interessante introdução em que apresentam cada um dos setes artigos que compõem o monográfico.

No número anterior já se defendia a importância do tema da mudança e da melhoria escolar, dada a irrefreável extensão da demanda de uma educação de qualidade para todos. A qualidade e a equidade são assim vistas como duas caras de uma mesma moeda, chegando-se a considerá-las inseparáveis. Essa proposta teve a virtude de pôr em conexão a melhoria da eficácia da escola com a consideração da educação como um direito, o que nos leva a pôr ênfase na dimensão da justiça.

13

Essa combinação de dois enfoques que em determinados momentos históricos puderam ser vistos como realidades dissociadas abre um interessante caminho de reflexão e análise sobre a educação. Ao mesmo tempo, suscita novas estratégias para se conseguir a mudança e a melhoria na educação. Por isso não deve parecer estranho que vários dos artigos incluídos na parte monográfica insistam em aspectos tais como a dimensão ética e moral da ação educadora, a inclusão entendida como consequência da justiça ou a concepção da educação como direito, ao mesmo tempo em que outros reflexionam sobre os modelos de melhoria da eficácia escolar ou o papel da avaliação e da liderança escolar nos processos de mudança.

Nesta ocasião, a seção «Outros temas» complementa a parte anterior com quatro trabalhos dedicados a questões diversas.

O primeiro trabalho, do reconhecido professor colombiano Guillermo Hoyos, analisa o sentido dos códigos de ética ou de conduta

que se costumam elaborar e difundir nas instituições educativas. Para isso ele começa analisando as semelhanças e as diferenças entre as normas e os valores, assim como a tensão que se suscita entre umas e outras. A existência, na sociedade como na escola, de um pluralismo de valores máximos morais não deve impedir a adoção de normas assentadas em uma ética de mínimos que permitam o acordo em termos de códigos de conduta que possam ser compartilhados em uma instituição educativa. Para isso resulta necessário superar a concepção de uma educação primordialmente ligada à lógica do mercado e abri-la ao mundo das humanidades. Para o autor é possível se chegar a acordos por meio da comunicação, do diálogo e do discurso, respondendo, afirmativamente, à conveniência de se estabelecer códigos de conduta compartilhados.

O segundo trabalho, das professoras brasileiras Fabiane Adela Tonetto Costas e Lílina Soares Ferreira, estabelece uma relação entre os processos de mediação cultural, tal como vêm determinados pela Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky, e a construção de significado e de sentido na leitura. Seguindo a orientação de Gadamer, as autoras concebem a mediação como um processo de interação entre sujeitos, tendo a linguagem como ambiente. E nesse contexto distinguem entre os conceitos vygotksyanos de significado e sentido, considerando o primeiro como um fenômeno de pensamento e o segundo como um elemento simbólico mediador da relação entre a pessoa e o mundo. Deste ponto de vista, a tarefa da leitura vai mais além da decifração de códigos, para adentrar-se no terreno da conversão de inter-relações sociais em funções mentais.

14

O terceiro trabalho, dos professores Marta Ruiz Corbella, Lorenzo García Aretio e Beatriz Alvarez González (UNED, Espanha) e Maria José Rubio Gómez (Universidade Técnica Particular de Loja, Equador), aborda uma questão de plena atualidade no âmbito internacional: a mobilidade dos estudantes na educação superior. Embora a região ibero-americana não tenha avançado tanto neste sentido como em outros, pôs em funcionamento algumas iniciativas conjuntas, entre as quais se destaca o Programa Pablo Neruda. Os autores se centram em uma iniciativa específica, relativa à mobilidade virtual no âmbito da educação a distância. Em seu artigo analisam a experiência do Projeto NetActive que analisou a informação procedente de 156 mestrados a distância, tanto europeus como ibero-americanos, concluindo com a necessidade de avançar mais nesta direção, oferecendo mestrados comparáveis e compreensíveis, compatíveis com outras ofertas acadêmicas.

O quarto trabalho, das professoras argentinas Maria Elsa Porta e Mirta Susana Ison, aborda também o tema da leitura, embora de uma perspectiva diferente do artigo antes mencionado. Neste caso, as autoras centram-se no processo de aprendizagem inicial de leitura, com o propósito de sustentá-lo num campo teórico sólido, e para o qual se propõem desenvolver um modelo que permita explicá-lo e orientar a elaboração de estratégias facilitadoras desta aprendizagem. Para levá-lo a cabo, integram componentes procedentes das escolas cognoscitiva e integracionista, em vez de aderirem a um só destes enfoques, concluindo com uma perspectiva que incorpora fatores facilitadores de primeira aprendizagem linguística.

Encerram o número as três seções habituais de «Novidades editoriais», que inclui resenhas de várias obras recentes em «Livros e revistas recebidas» e «Publicações da OEI».

Confiamos em que este novo número da Revista Ibero-americana de Educação suscite um interesse similar ao que suscitaram os anteriores e que satisfaça as expectativas com a qual os leitores se aproximam à sua leitura.

Alejandro Tiana Ferrer

MONOGRÁFICO

CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR (II)

MUDANÇA E MELHORIA ESCOLAR (II)

INTRODUCCIÓN

FOCOS Y TENDENCIAS DEL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA

Hablar del cambio y la mejora escolar en Iberoamérica es referirnos a procesos de reformas, políticas y programas compensatorios y focalizados de distinta envergadura que, lamentablemente, han tenido efectos débiles y casi universalmente compartidos en cuanto a la innovación y el cambio buscados. Sin temor a equivocarnos, nos atrevemos a sostener que las reformas con que se inició la última década del siglo pasado en la mayoría de los países de América Latina son macro procesos de cambio y mejora a nivel de los sistemas educativos. Estas reformas denominadas de segunda generación, se orientaron hacia la calidad de los resultados escolares y promovieron cambios en el núcleo mismo de la educación: en las condiciones y ambiente de aprendizajes, en el currículo y en los procesos pedagógicos. Así, se las reconoce como reformas de mejoramiento de la calidad y equidad educativa, diferenciándolas de sus predecesoras interesadas o llamadas a incrementar el acceso y la cobertura a la educación.

Con las reformas de los años noventa surge y se valida un conjunto de programas de mejoramiento, tanto universales como destinados a grupos escolares y escuelas específicas. Entre los primeros, destacan los distintos programas de mejoramiento de calidad y equidad (MECE), que ordenaron principios, objetivos y estrategias de los sistemas regionales tanto en los niveles de primaria como de secundaria. Paralelamente, se consolidan diversos programas que atienden a las poblaciones urbanas y rurales más carentes y vulnerables, haciéndose cargo de la necesidad de atender con más y distintos recursos y apoyos a quienes inician o recorren la trayectoria escolar en situación de desventaja. De esta manera, bajo criterios compensatorios o de discriminación positiva, según se entienda y conceptualice la igualdad de oportunidades promovida, surgen aquí y allá diversos programas emblemáticos, tales como Escuela Viva (Paraguay), Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (PROMECE) (Costa Rica), el

Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres –Programa de las 900 Escuelas (Chile)–, el proyecto Escuelas de tiempo completo (Uruguay), Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) (El Salvador), Nueva Escuela Unitaria (Guatemala), Bolsas Escolares (Brasil), Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB) o el Programa Escuelas de Calidad (México), entre tantos otros. Todos ellos con el firme convencimiento de que la anhelada calidad y equidad requieren dar más a quien tiene menos o a quienes arrancan con desventaja.

Estos programas, que por compartir sus raíces con la Escuela Nueva (Colombia), el programa modelo en América Latina desde mediados de la década de 1970, tienen en común una serie de elementos básicos, como son el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas, el énfasis en lo pedagógico, la potenciación de la dirección escolar, la necesidad de la formación y el desarrollo profesional del profesorado y la apuesta por el compromiso docente, el compromiso de la comunidad y la mejora de las infraestructuras.

20

Ya hacia fines del último decenio del siglo XX la evidencia que entregaban los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa era lapidaria: escasos avances en términos de calidad y profundas brechas entre los estudiantes según niveles socioeconómicos y contextos geográficos. Los avances iniciales en los rendimientos de las poblaciones más vulnerables atendidas por estos programas focalizados mostraron tener límites y techos, evidenciando así que, de una forma u otra, el cambio y la innovación solo involucraba a los ambientes y condiciones para el aprendizaje sin llegar a afectar el corazón pedagógico. Así, aunque con matices, las escuelas en América Latina mejoraron su infraestructura, servicios básicos, equipamiento y disponibilidad de recursos; los docentes tuvieron mayor acceso a una formación continua de mayor pertinencia (actualización, perfeccionamiento y capacitación); hubo aumento de horas para la jornada escolar y programas de alimentación y salud para los estudiantes, entre otros.

A partir de tales resultados y evidencias, se empieza a sentir con mucha fuerza la incidencia del movimiento de eficacia escolar que se refleja en la prioridad otorgada por los sistemas educativos a provocar cambios relevantes que transformen sus escuelas en centros educativos eficaces mediante la intervención en los principales factores asociados a los aprendizajes, básicamente intraescuela. De distintas formas, con acciones y estrategias diferentes, los sistemas se organizan para orientar

el cambio hacia la mejora desde la eficacia escolar, sello que aún se mantiene y caracteriza las políticas de mejoramiento educativo en América Latina. Se atienden así, especialmente, la gestión institucional, el clima escolar, la implementación y cobertura curricular, las prácticas de planificación y la metodología docente.

A pesar de ello las evaluaciones nacionales siguen constatando serios problemas de calidad, y en algunos países y contextos mayores brechas del rendimiento entre los estudiantes según niveles socioeconómicos y capitales culturales. La llegada del nuevo milenio encuentra a la región con una clara opción de dar apoyo externo a los procesos de cambio en escuelas con mayores dificultades dentro de las vulnerables, a la refocalización como estrategia de cambio y mejora y a la apuesta por la asistencia técnica en alianzas público-privadas. Se insiste en el cambio como responsabilidad de todos – administraciones, comunidades y sociedad civil– dando una nueva mirada al papel del Estado, se retoma la idea de redes de escuelas y se observa con mayor atención el papel que desempeñan, y han de desempeñar, las administradoras, políticas y marcos regulatorios de los sistemas. Bajo la orientación de la mirada de la eficacia escolar se profundiza en determinados factores fundamentales que permitan mayor autonomía institucional y pedagógica de los centros educativos, a la vez que se promueven soportes externos e internos que aseguren la sostenibilidad del cambio en el tiempo.

21

Sin embargo, debemos ser realistas: la primera década de este nuevo siglo sigue sin ser muy auspiciosa al respecto. Claramente no hemos sido capaces de encontrar la adecuada ecuación entre justicia, educación e igualdad. Muy probablemente debido a que hemos esperado tener justicia como consecuencia en vez de asumirla como principio. Las políticas educativas son también políticas sociales. Una escuela que discrimina, que segrega y excluye, encuentra razones en su interior, pero principalmente en una sociedad injusta. No es posible esperar tener una educación más justa si solo nos hacemos cargo de las prácticas al interior de las escuelas. Parece que por fin nos estamos convenciendo de que las verdaderas políticas a favor de la justicia en educación no pueden ser solamente remediales o compensatorias. Su lógica, principio y fin es de justicia social, no de eficiencia o de estándares.

Quizá estemos necesitados de nuevas ideas. El investigador mexicano Pablo Latapí, lamentablemente fallecido, decía que era necesario que cada sistema educativo tuviera un 10% de escuelas «libres»,

que no estuvieran limitadas por la normativa o las tradiciones, sino que pusieran en marcha iniciativas que rompieran con lo establecido, con lo esperable y cuya única guía fuera una educación con todos y para todos. Quizá de alguna de esas experiencias pudiera llegar ese aire nuevo que se necesita.

El cambio y la mejora requieren hoy de iniciativas de escuelas y de políticas educativas que se ordenen desde y para la justicia social, asumiendo en ello las porfiadas y antiguas inequidades, así como las nuevas desigualdades que irrumpen en la escena educativa: acceso y uso de TIC, la urbanización y migración indígena, segregación escolar, segmentación urbana y muchas otras. Políticas y acciones de cambio y mejora que han de concretar la promesa de hacer de sus sistemas escolares espacios donde se aprenda a ser, a convivir, a respetar al otro y a aprender a aprender, espacios que colaboran en la construcción de una nueva sociedad, más justa, equitativa e inclusiva.

Les invitamos a leer y discutir los trabajos que forman parte de este segundo monográfico también desde estos nuevos escenarios y desafíos, así como desde los factores de eficacia, las dinámicas y procesos de innovación y cambio que nos ofrecen importantes pistas para mejorar aprendizajes e incrementar los desempeños de los estudiantes.

22

En el primer artículo Juan Carlos Tedesco, sin duda uno de los referentes del escenario educativo regional, centra su reflexión en los dos grandes pilares que han de sostener la educación básica del siglo XXI: aprender a vivir juntos y aprender a aprender. Estos macro objetivos responden al nuevo panorama socioeducativo que ha de buscar construir una sociedad más justa al interior de la dinámica del nuevo capitalismo. Estructurar y consolidar esos ejes se convierten en los principales desafíos del cambio que han de emprender las escuelas y los profesores. En palabras del autor «la escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad». Así, ellas habrán de estructurarse en torno a nuevos propósitos para sus prácticas educativas, en las cuales se han de priorizar objetivos de «cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación», sobre lo cognitivo, el currículo, o la definición y medición del rendimiento escolar a través de estándares, entre otros. Por su parte, los docentes han de reenfocar su rol para enseñar el *oficio de aprender* y, desde allí, desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir conocimientos de orden superior y de utilizarlos adecuadamente. Habla-

mos de conocimientos sobre el conocimiento. En este proceso el profesor se convierte en un mediador y acompañante cognitivo. Sin duda un provocador texto que ve en esta nueva educación la posibilidad de avanzar hacia sociedades más cohesionadas, justas e inclusivas.

El segundo artículo presenta el proceso y los resultados de una ambiciosa investigación desarrollada entre cinco equipos de investigación de otros tantos países iberoamericanos cuyo objetivo es proponer un modelo de mejora de la eficacia escolar ajustada a las condiciones sociales y educativas de la región. A partir de una triple aproximación metodológica (un estudio comparado de la legislación, una revisión de la literatura sobre eficacia escolar y la consulta a expertos), dichos equipos, coordinados por F. Javier Murillo, autor del documento, proponen un modelo que puede contribuir a mejorar la calidad y la eficacia de las escuelas de Iberoamérica.

Juan Manuel Escudero y Begoña Martínez, de la Universidad de Murcia, parten de una mirada crítica de las propuestas de cambio desarrolladas en la actualidad. En una presentación que golpea nuestra conciencia, defienden que «ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos». Su planteamiento consiste en la defensa de una concepción de la educación inclusiva basada en los derechos humanos, la denuncia de las fracturas entre sus objetivos y la realidad de ciertos hechos, concretamente en la enseñanza obligatoria española, la propuesta de un par de explicaciones que permitan comprender ese estado de cosas y, a modo de conclusiones, el señalamiento de algunas propuestas.

23

La incorporación de la evaluación como un componente central de los programas de apoyo y asistencia técnica a escuelas en contextos desfavorecidos es la propuesta que desarrolla en el cuarto artículo de la sección Marcela Román, investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). El texto comparte un modelo de autoevaluación sistémico que acompaña todas las etapas de intervenciones que buscan mejorar aprendizajes y resultados escolares. De la mano de este modelo, se recorre una experiencia concreta de asistencia técnica externa a escuelas urbano-marginales chilenas que atienden a poblaciones de alta vulnerabilidad social y educativa. Uno a uno se tornan visibles los aportes que

ofrece la mirada evaluativa interna para reorientar y modificar el proceso de implementación, adecuando la entrega de insumos y estrategias de acción a los logros esperados, así como para dar cuenta del aporte o éxito del programa en alcanzar los efectos o impactos buscados. Todo ello, desde la contextualización y análisis de los principales factores de eficacia a nivel de la escuela, el aula, los estudiantes y sus familias. Incorporar la evaluación al ciclo completo de programas que buscan producir cambios significativos en las dinámicas y prácticas institucionales y hacerlo desde dentro, desde los propios equipos ejecutores, se convierte en una real y relevante estrategia para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes e incrementen sus desempeños.

En el quinto artículo, Rafael Madrigal y Emilio Álvarez abordan el crucial tema del liderazgo directivo como elemento fundamental para la puesta en marcha y el éxito de los procesos de mejora de la escuela. Su aportación es una investigación empírica que busca determinar las fortalezas, debilidades, oportunidades y carencias de los equipos directivos, estudiando para ello a directores y docentes de cinco institutos tecnológicos del estado de Michoacán (México).

24

Nuno Silva Fraga y Sílvia Carvalho recurren a la ética como fundamentación teórica de la inteligencia moral. El artículo «A Inteligência Moral num processo de (des)construção dos projectos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica» pretende acercar al lector a una reflexión en torno al conocimiento de las problemáticas asociadas a las organizaciones educativas: la elección de los líderes educativos y la relación que hay entre los resultados de la institución y sus formas de actuación. Cierra esta sección monográfica el trabajo «Motivação y autorregulación propiciadas mediante el uso del portafolio electrónico en los alumnos de nivel superior», de Paola del Valle, Miriel Carlos Morales y Adriana Sumano. Estos investigadores parten del uso del portafolio electrónico como estrategia de enseñanza basada en la reflexión y se cuestiona si este uso influye en el proceso de motivación y autorregulación de los estudiantes de asignaturas de las ciencias sociales. Con las observaciones, entrevistas y cuestionarios como técnicas exponen un trabajo de carácter descriptivo que detalla los beneficios de la estrategia analizada.

F. Javier Murillo Torrecilla
Universidad Autónoma de Madrid (España)
Marcela Román Carrasco
Universidad Alberto Hurtado (Chile)

INTRODUÇÃO

FOCALIZAÇÃO E TENDÊNCIAS DA MUDANÇA E DA MELHORIA DA ESCOLA NA IBEROAMÉRICA

Falar da mudança e da melhoria da escola na Iberoamérica é falar dos processos de reformas, de políticas e de programas compensatórios, focalizados a partir de diferentes ângulos, e que, lamentavelmente, tiveram efeitos débeis e quase universalmente compartilhados quanto à inovação e às mudanças pretendidas. Sem temor a nos enganar, atrevemo-nos a defender a ideia de que as reformas com que se iniciam os anos noventas, na maioria dos países da América Latina, consistem em macro-processos de mudança e melhoria nos sistemas educativos. E o são, já que estas reformas de segunda geração se orientaram em direção à qualidade dos resultados escolares e promoveram mudanças no próprio núcleo da educação. Isto é, nas condições e ambiente da aprendizagem; no currículo e nos processos pedagógicos. Trata-se de reformas de melhoramento da qualidade e da equidade educativa, diferenciando-as de suas predecessoras interessadas ou demandadas para incrementar o acesso e a cobertura à educação.

25

Com as reformas dos anos noventas surgem e se convalidam um conjunto de programas de melhoria, tanto universais como destinados a grupos escolares e escolas específicas. Entre os primeiros, destacam-se os diferentes Programas de Melhoramento de Qualidade e Equidade, denominados Programas «MECE» (por suas siglas), que ordenaram princípios, objetivo e estratégias dos sistemas regionais tanto no 1.º como no 2.º Grau. Paralelamente, consolidam-se diversos programas que atendem às populações mais carentes e vulneráveis, urbanas e rurais, fazendo-se cargo da necessidade de atender com mais apoios e diferentes recursos aos que iniciam ou percorrem a trajetória escolar em situação de desvantagem. Assim, sob critérios compensatórios ou de discriminação positiva (conforme se entenda e conceitualize a igualdade de oportunidades promovida), surgem diversos programas emblemáticos aqui e ali, tais como Escola Viva (Paraguai), Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação Pré-escolar e Geral Básico (PROMECE) da

Costa Rica, o Programa de Melhoramento da Qualidade da Educação nas Escolas Básicas de Setores Pobres – Programa das 900 Escolas – (Chile), Escolas e em Tempo Completo (Uruguai), Educo (El Salvador), Nova Escola Unitária (Guatemala), Bolsas Escolares (Brasil), Programa para Abater o Atraso na Educação na Educação Inicial e Básica – PAREIB – ou o Programa Escolas de Qualidade (México), entre tantos outros. Todos eles com o firme convencimento que a desejada qualidade e equidade requerem de «dar mais a quem tem menos» ou àqueles que destacam em desvantagem.

Estes programas fincam suas raízes no programa estelar na América Latina desde meados dos anos 70: A Escola Nova colombiana; e compartilham assim uma série de elementos básicos como o fortalecimento da autonomia das escolas, a ênfase no aspecto pedagógico, a potenciação da direção escolar, a necessidade da formação e o desenvolvimento profissional do professorado e a aposta pelo compromisso docente, o compromisso da comunidade e a melhoria das infraestruturas.

26

Já no fim dos anos noventas, a evidência que demonstravam os sistemas nacionais de avaliação da qualidade educativa era lapidária: escassos avanços em termos de qualidade e graves brechas entre os estudantes conforme níveis socioeconômicos e contextos geográficos. Os avanços iniciais nos rendimentos das populações mais vulneráveis e atendidas por estes programas focalizados mostraram ter limites e tetos, evidenciando, assim, que de uma forma ou outra, a mudança e a inovação só se referia aos ambientes e às condições para a aprendizagem, sem chegar a afetar o coração pedagógico. Desde modo, por certo, com matizes, as escolas na América Latina melhoraram sua infraestrutura, seus serviços básicos, seus equipamentos e sua disponibilidade de recursos; os docentes tiveram maior acesso a uma formação contínua de maior pertinência (atualização, aperfeiçoamento e capacitação); houve aumento de horas para a jornada escolar e programas de alimentação e saúde para os estudantes, entre outros.

A partir de tais resultados e evidências, começa-se a sentir, e com muita força, a incidência do movimento de Eficácia Escolar. Esta influência se reflete na prioridade que outorgam os sistemas educativos em provocar relevantes mudanças que façam de suas escolas, centros educativos eficazes mediante a intervenção nos principais fatores associados à aprendizagem, basicamente intra-escola. De uma ou outra forma, com ações e estratégias diferentes, os sistemas se organizam a fim de orientar a mudança para a melhoria, desde a eficácia escolar, marca

que ainda se mantém e caracteriza as políticas de melhoramento educativo na América Latina. Atendem-se assim especialmente a gestão institucional, o clima escolar, a implementação e cobertura curricular, as práticas de planificação e a metodologia docente.

Apesar disso, a evidência que demonstram as avaliações nacionais continuam constatando sérios problemas de qualidade e, em alguns países e certos contextos, maiores brechas do rendimento entre os estudantes, conforme os níveis socioeconômicos e capitais culturais. A chegada do novo século encontra a região com uma clara opção de dar apoio externo aos processos de mudança em escolas com maiores dificuldades dentro das vulneráveis, à refocalização como estratégia de mudança e melhoria e à aposta pela assistência técnica em alianças público-privadas. Insiste-se na mudança como responsabilidade de todos – administrações, comunidades e sociedade civil –, com um novo olhar sobre o papel do Estado, retoma-se a ideia de redes de escolas e se observa com maior atenção o papel que desempenham e deverão desempenhar os governos, os políticos e os marcos regulatórios dos sistemas. Assim, e orientados pelo olhar da eficácia escolar, aprofundam-se em determinados fatores fundamentais que permitam maior autonomia institucional e pedagógica dos centros educativos, ao mesmo tempo em que suportes externos e internos assegurem a sustentabilidade da mudança no tempo.

27

No entanto, devemos ser realistas, a primeira década deste novo século, segue sem se muito auspicioso a respeito. Claramente não fomos capazes de encontrar a adequada equação entre justiça, educação e igualdade. Muito provavelmente devido a que esperamos obter justiça como consequência em vez de assumi-la como princípio. As políticas educativas são também políticas sociais. Uma escola que discrimina, que segrega e exclui, encontra razões em seu interior, mas principalmente numa sociedade injusta. Não é possível esperar ter uma educação mais justa, se só assumimos as práticas no interior das escolas. Parece que por fim estamos nos convencendo de que as verdadeiras políticas a favor da justiça em educação não podem ser somente remediais ou compensatórias. Sua lógica, princípio e fim são de justiça social, não de eficiência ou de padrões.

Talvez tenhamos necessidade de novas ideias. O pesquisador mexicano tristemente falecido, Pablo Latapí, dizia que era necessário que cada sistema educativo tivesse 10% de escolas “livres”. Escolas que não tivessem que estar limitadas pela normativa ou por tradições; mas

sim que pusessem em funcionamento iniciativas que rompessem com a tradição, com o estabelecido, com o esperado, cujo único guia fosse uma educação com todos e para todos. Talvez, de alguma dessas experiências pudesse chegar esse ar novo que se necessita.

A mudança e a melhoria requerem hoje iniciativas de escolas e de políticas educativas que se ordenem a partir da e para a justiça social, assumindo, assim, as porfiadas e antigas iniquidades, assim como as novas desigualdades que irrompem no cenário educativo (acesso e uso de TIC, a urbanização e migração indígena, segregação escolar, segmentação urbana e muitas outras). Políticas e ações de mudança e de melhoria que deverão concretizar a promessa de transformar seus sistemas escolares em espaços onde se aprenda a ser, a conviver com outros, a respeitar os outros e a aprender a aprender, espaços que colaborem na construção de uma nova sociedade, mais justa, mais equitativa e mais inclusiva.

Convidamos você a ler e a debater os artigos que fazem parte deste segundo monográfico, também a partir desses novos cenários e desafios, assim como a partir dos fatores da eficácia, das dinâmicas e dos processos de inovação e mudança, que nos oferecem importantes pistas para melhorar a aprendizagem e incrementar os desempenhos dos estudantes.

28

No primeiro artigo, Juan Carlos Tedesco, sem dúvida um dos referentes do cenário educativo regional, centra sua reflexão nos dois grandes pilares que deverão sustentar a educação básica do século XXI: *aprender a viver juntos e aprender a aprender*. Estes macro-objetivos respondem ao novo cenário socioeducativo que deverá tentar construir uma sociedade mais justa no interior da dinâmica do novo capitalismo. Estruturar e consolidar esses eixos tornam-se os principais desafios da mudança que deverão empreender as escolas e os professores. Em palavras do autor, *a escola pode e deve responder à demanda social de compensação do déficit de experiências de socialização democrática que existe na sociedade*. Assim, elas deverão ser estruturadas em torno de novos propósitos para suas práticas educativas, nas quais deverão ser priorizados objetivos de *coesão social, de respeito ao diferente, de solidariedade, de resolução dos conflitos através do diálogo e de acordos* sobre o cognitivo, o currículo, ou a definição e avaliação do rendimento escolar através de estándares, entre outros. Por sua parte, os docentes terão de reelaborar seu papel para ensinar o ofício de aprender e, a partir deste ponto desenvolver nos estudantes a capacidade de produzir conhecimentos de ordem superior e de utilizá-los adequadamente. Falamos de

conhecimentos sobre o conhecimento. Neste processo, o professor torna-se um mediador e acompanhante cognitivo. Sem dúvida, um provocador texto que vê nesta nova educação a possibilidade de avançar para sociedades mais coesas, justas e inclusivas.

O segundo artigo apresenta o processo e os resultados de uma ambiciosa pesquisa desenvolvida entre cinco equipes de investigação de outros tantos países da Iberoamérica cujo objetivo é propor um modelo de Melhoria da Eficácia Escolar ajustada às condições sociais e educativas da região. A partir de uma triple aproximação metodológica (um estudo comparado da legislação, uma revisão da literatura sobre Eficácia Escolar e a consulta a especialistas), as equipes de pesquisa coordenadas por F. Javier Murillo, autor do documento, propõem um modelo que pode contribuir para melhorar a qualidade e a eficácia das escolas da região.

Juan Manuel Escudero e Begoña Martínez, da Universidade de Múrcia, partem de um olhar crítico das propostas de mudança desenvolvidas na atualidade. Após uma apresentação que golpeia nossa consciência, defendendo que «agora todas as reformas se declaram inclusivas. No entanto, na realidade, a maioria delas não quer ou não é capazes de evitar a exclusão nem de freá-la. A democracia, a justiça e a equidade se usam frequentemente, mas sem combater como é devido as dinâmicas e as estruturas cujos resultados vulneram valores e princípios básicos». Sua proposta é defender uma concepção da educação inclusiva baseada nos direitos humanos, denunciar fraturas entre seus objetivos e a realidade de certos fatos, concretamente no ensino obrigatório espanhol, propor um par de explicações para compreender esse estado de coisas e, a modo de conclusões, assinalar algumas propostas.

29

A incorporação da avaliação como um componente central dos programas de apoio e de assistência técnica a escolas em contextos desfavorecidos, é a proposta que se desenvolve no artigo de Marcela Roman, pesquisadora do CIDE. O texto compartilha um modelo de auto-avaliação sistêmico que acompanha todas as etapas de intervenções que buscam melhorar aprendizagens e resultados escolares. Da mão deste modelo, percorre-se uma experiência concreta de assistência técnica externa a escolas urbano-marginais chilenas que atendem a povoações de alta vulnerabilidade social e educativa. Uma a uma, tornam-se visíveis as contribuições que o olhar avaliativo interno oferece para reorientar e modificar o processo de implementação, adequando a entrega de insu- mos e de estratégias de ação às conquistas esperadas, assim como para dar conta da contribuição ou do sucesso do programa para alcançar os

efeitos ou impactos buscados. Tudo isso, a partir da contextualização e da análise dos principais fatores de eficácia no nível da escola, na sala de aula, nos estudantes e em suas famílias. Incorporar a avaliação ao ciclo completo de programas que buscam produzir mudanças significativas nas dinâmicas e nas práticas institucionais e fazê-lo desde dentro, desde as próprias equipes executoras, torna-se uma real e relevante estratégia para que os estudantes melhorem sua aprendizagem e incrementem seus desempenhos.

O mexicano Rafael Madrigal aborda em seu artigo o crucial tema da liderança escolar como elemento fundamental para a colocação em funcionamento e o sucesso dos processos de Melhoria da Escola. Trata-se de uma pesquisa empírica que busca determinar fortalezas, debilidades, oportunidades e carências das equipes diretivas, estudando para isso 112 diretores e docentes de cinco institutos Tecnológicos do Estado de Michoacán.

30 Nuno Silva Fraga e Sílvia Carvalho recorrem à ética como fundamentação teórica da Inteligência Moral. O artigo «A Inteligência Moral num processo de (des)construção dos projetos de liderança(s). Entre o pensar e o agir como gestão estratégica» pretende aproximar o leitor a uma reflexão em torno do conhecimento das problemáticas associadas às organizações educativas: a eleição dos líderes educativos e a relação que há entre os resultados da instituição e suas formas de atuação.

Fecha esta seção monográfica o trabalho «Motivação e Auto-regulação propiciadas mediante o uso do portfólio eletrônico nos alunos de Nível Superior», de Paola del Valle, Miriel Carlos Morales e Adriana Sumano. Estes pesquisadores partem do uso do portfólio eletrônico como estratégia de ensino baseada na reflexão e questionam se este uso influi no processo de motivação e de auto-regulação dos estudantes de Ciências Sociais. Com observações, entrevistas e questionários como técnicas expõem um trabalho de caráter descritivo que detalha os benefícios da estratégia analisada.

F. Javier Murillo Torrecilla

Universidade Autônoma de Madri, Espanha

Marcela Román Carrasco

Universidade Alberto Hurtado, Chile

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI

Juan Carlos Tedesco *

SÍNTESIS: La educación básica del siglo XXI se apoya en dos grandes pilares: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Para comprender las razones que justifican estos pilares de la educación es necesario analizar la dinámica del nuevo capitalismo, así como los objetivos de construcción de una sociedad más justa. Dichos pilares son la base de transformaciones importantes en la educación básica, que afectan tanto a los contenidos curriculares, la formación y el desempeño docente como a la organización institucional de la actividad escolar. Para ello, se postula una mirada pedagógica basada en el objetivo de superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje, que domina la educación básica de nuestra región.

Palabras clave: educación básica; dimensión institucional de la educación; proceso de enseñanza-aprendizaje; transformación educativa, brecha educativa.

31

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI

SÍNTESE: *A Educação Básica do século XXI apoia-se em dois grandes pilares: aprender a aprender e aprender a viver juntos. Para compreender as razões que os justificam é necessário analisar a dinâmica do novo capitalismo, assim como os objetivos de construção de uma sociedade mais justa. Estes pilares constituem a base de transformações importantes na Educação Básica, afetando tanto os conteúdos curriculares, a formação e o desempenho docente como a organização institucional da atividade escolar. Para isso, postula-se um enfoque pedagógico baseado no objetivo de superar o determinismo social dos resultados de aprendizagem, que domina a Educação Básica da nossa região.*

Palavras-chave: *educação básica; dimensão institucional da educação; processo de ensino-aprendizagem; transformação educativa, brecha educativa.*

* Ex secretario de Planificación y Educación Educativa, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina (UPEA), Presidencia de la Nación.

THE CHALLENGES OF THE BASIC EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: *The basic education of the 21st century is based in two big pillars; learn to learn and learn to live together. To understand the reasons of these education pillars is necessary to analyse the new capitalism dynamics as well as the objectives of building a more just society. These pillars are the base of important transformations in basic education, affecting both the curriculum contents, training and teaching performance as the institutional organization of the school activity. To that end, it posits a pedagogical gaze based in the objective of overcoming the social determinism learning results, which dominates the basic education in our region.*

Key words: *basic education; institutional dimension of education; process of learning-teaching; educational transformation, education gap.*

1. INTRODUCCIÓN

32

Quisiera comenzar esta exposición con algunas consideraciones preliminares que me parecen importantes para comprender el tema de la calidad educativa. La primera de ellas se refiere al estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible que se advierte en casi todo el mundo. Para decirlo en pocas palabras, parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios intensos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos desafíos.

La segunda consideración se refiere al impacto de este cambio de contexto en el saber pedagógico. Hace poco tiempo se publicó en Francia un libro que reproduce el diálogo que mantuvieron George Steiner y una profesora de filosofía de un colegio secundario francés (STEINER y LADJALI, 2003). En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres de París, aun cuando jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner

recuerda la famosa frase de Goethe: «El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña» y luego agrega, como contribución propia a esta visión denigratoria de la tarea educativa: «El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía». ¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de la pedagogía y de los pedagogos?

Más allá de las explicaciones acerca de las causas de este fenómeno, el hecho es que la educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas teóricos, técnicos y científicos. Pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación.

Esta debilidad está produciendo un profundo cisma en nuestro trabajo profesional. A través de muchos testimonios podemos constatar que numerosos profesores identifican la teoría pedagógica con principios abstractos sin ninguna vigencia ni aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. En el mejor de los casos, esos profesores pueden crear prácticas empíricas eficaces, pero sin un apoyo teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados. Por otro lado, en cambio, las universidades y centros de investigación pedagógica avanzan en el desarrollo de teorías descontextualizadas que, al no ser aplicadas en la realidad, se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

La tercera consideración introductoria que desearía presentarles es una consecuencia de las dos anteriores: hemos tomado conciencia acerca de la enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los noventa veríamos que, si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas, etc.), no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los casos de Chile y Francia, para tomar ejemplos de contextos socioeconómicos muy diferentes, son ilustrativos de esta situación. En Chile, todos los indicadores relativos a los insumos del aprendizaje mejoraron, pero esa mejoría no tuvo el impacto esperado en los logros de

aprendizaje de los alumnos¹. Lo mismo sucede en Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron (ver FERRY, 2003). Las explicaciones acerca de estas dificultades son diversas y muchas de ellas bastante conocidas y tradicionales: corporativismo de los actores internos del sistema, tradicionalismo, resistencia a las innovaciones, etc. Sin desconocer que este tipo de comportamientos explican una parte del problema, parece importante destacar la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este «nuevo capitalismo» basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales.

Estas tendencias están provocando impactos muy significativos en la sociedad, bastante alejados de los pronósticos optimistas de inicios de la década de 1990. La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales y, fundamentalmente, el fenómeno de déficit de sentido que caracteriza a la sociedad actual, concentrada en el presente, en el «aquí y ahora» son, entre otros, los rasgos que representan al nuevo capitalismo. En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar posibilidades de empleos e ingresos decentes para toda la población y para crear un clima de confianza en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. En este sentido, el problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a las dificultades que tienen los diferentes modelos de gestión educativa para romper el determinismo social y crear unidad de sentido, proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que poseen la educación y la escuela.

34

¹ Los datos disponibles indican que en Chile, a partir de los gobiernos democráticos, el gasto en educación, tanto público como privado, pasó del 3,8% al 7,4%; la matrícula escolar aumentó 20,4% en básica y media y 7,4% en superior; se mejoró significativamente la infraestructura y aumentó el número de escuelas de tiempo completo; se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela; se modificaron los diseños curriculares y el salario docente aumentó en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje de acuerdo a los datos del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales hasta la mitad de la década, que luego se estancó y que la distribución social muy inequitativa y estratificada de los aprendizajes no se modificó (ver, por ejemplo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2004.).

2. IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL HOY

A estas consideraciones iniciales deberíamos agregar un punto que, por su importancia, debe ser tratado de manera particular: la globalización creciente de todas las dimensiones de la sociedad. En este sentido, una mirada rápida a la situación internacional nos coloca frente a problemas que debemos analizar con cuidado. El primero y más impactante es el aumento significativo de la desigualdad social. La gran paradoja de las últimas décadas es que, junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el acceso a la información, se han incrementado significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial.

El primer indicador de esta tendencia lo constituyen los datos sobre distribución del ingreso, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Dichos datos nos muestran que se están produciendo importantes procesos de concentración de la riqueza y, aun en aquellos países donde se logra reducir la magnitud de la pobreza, la distancia entre ricos y pobres tiende a aumentar. De acuerdo a los resultados de un estudio elaborado en el marco de los organismos de Naciones Unidas (CORNIA, 1999; véase también FAUX y MISHEL, 2001), se puede apreciar que más de la mitad de la población incluida en una muestra de 77 países vive en situaciones de creciente desigualdad en la distribución de los ingresos. Solo el 16% vive en países donde la misma se redujo. Esta tendencia se registra tanto en el mundo desarrollado como en regiones donde se encuentran economías en desarrollo. Un claro ejemplo de esto lo podemos apreciar en los países de América Latina, donde mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. En este sentido, uno de los fenómenos más peculiares de estas últimas décadas es que crecimiento económico y aumento de la desigualdad social han comenzado a ser concomitantes.

Estas manifestaciones de polarización social y de ruptura de los vínculos entre los diferentes sectores o segmentos sociales modifican las bases materiales sobre las cuales se construye la cohesión social y las representaciones que las personas tienen acerca de sí mismas y de los demás. Una de las consecuencias más significativas de estos nuevos escenarios sociales es la dificultad creciente que existe para los procesos de movilidad social. La sociedad tiende a abandonar la forma piramidal

propia de la sociedad industrial, donde había desigualdad pero todos formaban parte de una misma estructura en la cual era posible ascender a través de algunos instrumentos clave como, por ejemplo, la educación.

La forma piramidal tiende a ser reemplazada por una estructura de pequeñas unidades mucho más homogéneas que las pirámides, conectadas entre sí en forma de red. Dentro de cada una de estas unidades existe más igualdad que en las estructuras piramidales, pero la distancia entre los que quedan incluidos en la red y los que quedan afuera es mucho más difícil de superar. Por otra parte, la renovación acelerada de las tecnologías y las facilidades para moverse de un lugar a otro en función de los beneficios fiscales, o posibilidades de pagar salarios más bajos por el mismo nivel de productividad, debilitan las probabilidades tradicionales de movilidad ocupacional.

El aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza está acompañado por disparidades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad: la información y el conocimiento. En este sentido, es particularmente importante todo lo referido a la brecha digital, que refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

36

La aparición de las nuevas tecnologías ha producido un fenómeno comparable al que produjo la invención de la imprenta. Todo lo que no circule por los circuitos creados por estas tecnologías tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías –como es el caso de internet, por ejemplo– explica la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos. Un indicador elocuente de este peligro de polarización social puede apreciarse a través de la fuerte concentración del acceso a las nuevas tecnologías de la información en ciertas regiones del mundo y en ciertos sectores de población. Un informe reciente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1999) indica que en 1996 mientras en

Camboya había menos de un teléfono por cada 100 habitantes, en Mónaco había 99. El mismo informe sostiene que el acceso está aún más concentrado cuando nos referimos a otras tecnologías, como es el caso de internet. En América del Norte, donde vive menos del 5% de los habitantes del planeta, reside más del 50% de los usuarios de internet. Por el contrario, en Asia meridional donde habita más del 20% de la humanidad, solo se encuentra el 1% de los usuarios.

En este sentido, el breve diagnóstico que estamos efectuando se completa con los datos relativos a la brecha educativa entre los países y al interior de los mismos.

Las cifras son elocuentes con respecto a la significativa distancia que existe entre las tasas de escolarización de los diferentes tipos de países. Se ha avanzado significativamente en universalizar la escolaridad primaria, pero mientras los países desarrollados ya han universalizado la enseñanza secundaria y tienen más del 60% de los jóvenes en la enseñanza superior, el resto está a una distancia muy grande de estos objetivos y el grupo de naciones en transición (donde ocupan un lugar importante los ex países socialistas) ya muestra indicios de retroceso en los logros de cobertura educativa alcanzados en el pasado.

37

Obviamente, estos promedios ocultan las importantes desigualdades que existen al interior de los países entre los niveles educativos de los sectores económicamente más favorecidos y los menos favorecidos, entre las zonas rurales y las urbanas y, en algunos casos, entre las niñas y los niños.

Las tendencias al aumento de la desigualdad en la distribución de los recursos más importantes para la organización social, como son la riqueza y los conocimientos, permiten sostener la hipótesis según la cual las economías y las sociedades intensivas en conocimientos y productoras de ideas pueden llegar a ser más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos (COHEN, 1998). Robert Reich, secretario de trabajo en el gobierno del presidente Bill Clinton en EE.UU., describió este proceso con toda claridad. Según su análisis, cuanto más intensa es la competencia por ofrecer mejores productos y servicios, mayor es la demanda por personas con ideas y capacidad para satisfacerla. Como la demanda por este tipo de personas crece más rápidamente que la oferta, sus ingresos tienden a aumentar. Esa misma competencia presiona hacia abajo los salarios de las personas que se ocupan de tareas rutinarias, que pueden ser realizadas en forma más

rápida y barata por los ordenadores o por trabajadores en otras partes del mundo. Como resultado de este proceso, las distancias entre los ingresos crecen y la sociedad se fragmenta cada vez más (REICH, 2001).

Espero que esta introducción permita comprender las razones por las cuales los organismos internacionales vinculados a educación insisten en señalar al menos dos grandes objetivos para educación desde una perspectiva internacional: aprender a vivir juntos y aprender a aprender.

3. APRENDER A VIVIR JUNTOS

¿Por qué es necesario insistir hoy en la necesidad de aprender a vivir juntos? Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia «natural» del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida. La solidaridad que exige este nuevo capitalismo no es la solidaridad orgánica propia de la sociedad industrial, sino una solidaridad reflexiva, consciente, que debe ser asumida con grados muchos más altos de voluntarismo que en el pasado. En este contexto, algunos conceptos y debates tradicionales deben ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

38

Asistimos a fenómenos de individualismo asocial y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera

más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción en las prácticas educativas de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito «artificial» de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir dentro de ella las experiencias que ya existen fuera, ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Las reflexiones y las prácticas que se derivan de estos postulados teleológicos pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la dimensión institucional es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez más el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a entidades más amplias rompe la cohesión social y, en definitiva, *des-socializa*. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad –favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías– con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos y los contactos entre diferentes sectores

de población, más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, interbarriales, intercomunales, transfronterizos, etcétera.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al Estado central, tanto en su definición como en su regulación.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata solo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de «escuela total», que ya fuera presentado hace algunos años como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío (TEDESCO, 1995, cap. 6).

4. APRENDER A APRENDER

40

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, organizar y procesar la información para poder utilizarla.

En estas condiciones, y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos meta-curriculares. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad

de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los segundos son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de «meta-curriculum» se refiere, precisamente, al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de cómo obtener conocimientos, acerca de cómo pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc. (al respecto ver, por ejemplo, PERKINS, 1995 y MACLURE y DAVIES, 1995).

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

41

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera cómo encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja experto-novicio, el papel del docente se define como el de un *acompañante cognitivo*. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable: el maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. El acompañante cognitivo debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego, poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos (D ELACÔTE, 1996). En síntesis, pasar del estado de

novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de acompañante cognitivo permite apreciar los cambios en el papel del maestro o del profesor como modelo. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil «ideal» del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La modelización del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito (DELACÔTE, 1996, p. 159).

42

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos dilemas tradicionales, particularmente el producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina –la historia, por ejemplo– sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc., son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales.

5. FINAL: LA NUEVA AGENDA EDUCATIVA

Quisiera finalizar esta presentación con algunas reflexiones sobre la agenda, actual y futura, de las innovaciones educativas. La primera de ellas se basa en una preocupación de carácter social. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que deberían hacerse las nuevas prácticas es ¿cómo romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje?

Salvo excepciones, que luego veremos, los resultados de aprendizaje están hoy determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Pero esas condiciones han cambiado. En este sentido, es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juega un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro. En contextos de este tipo las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso (TEDESCO, 1995; LÓPEZ, 2004; F EIJOÓ, 2002; F EIJOÓ Y CORBETTA, 2004).

43

Esta visión sistémica del vínculo entre educación y equidad social tiene consecuencias importantes para las estrategias políticas destinadas a enfrentar el problema de la desigualdad educativa. La consecuencia principal está relacionada con el carácter integral de las estrategias de acción, que se refiere a la articulación de las políticas educativas con la dimensión social de las estrategias de desarrollo y crecimiento económicos, donde las políticas destinadas a promover una distribución del ingreso más democrática y la creación de empleos dignos asumen una importancia central.

No es este el lugar para discutir las estrategias de mejora, desde un punto de vista progresivo, de la distribución del ingreso y las ofertas de empleo. Solamente es posible sostener que la expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano únicamente serán sostenibles en el tiempo si van acompañadas por estrategias de creci-

miento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista, al agotamiento de una perspectiva puramente sectorial de las estrategias de transformación.

Pero la integralidad de las estrategias también se refiere al estilo de gestión y administración de estas políticas. Al respecto, si bien la intersectorialidad es reconocida como una necesidad, existen escasas evidencias de su traducción en el plano operativo de las administraciones públicas. Parece que ha llegado el momento de preguntarse seriamente acerca de las razones por las cuales es tan difícil lograr ese objetivo. En este sentido, la complejidad a la que aludimos más arriba se expresa en el hecho de que el aumento de las exigencias para una gestión eficaz y eficiente en la solución de los problemas de equidad es concomitante con el debilitamiento del Estado y de sus instrumentos de intervención. Este debilitamiento no es homogéneo, pero el análisis de esta problemática nos remite al segundo de los temas de la nueva agenda.

44

Esta situación sugiere que una parte fundamental de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas está vinculada con las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y una socialización primaria adecuada mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, para favorecer un proceso de socialización primaria destinado a promover un adecuado desarrollo cognitivo básico (ver ESPING-ANDERSEN, 2003). En este universo de acciones, el papel del Estado es fundamental.

La información y los análisis disponibles sobre políticas compensatorias son abundantes. Asimismo, es bastante general el consenso existente acerca de la importancia que reviste la atención temprana para promover igualdad y equidad educativa. Al respecto, los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación

básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal si interviene una vez que estas ya han sido creadas.

6. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Insistir en el carácter integral de políticas no significa subestimar la importancia del trabajo pedagógico. Al respecto, es importante señalar que en la agenda actual se ha complejizado mucho más toda la referencia a la dimensión pedagógica de las estrategias de transformación educativa y, en ese contexto, al papel de los docentes. La lógica predominante en las reformas de los años noventa ponía el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares (fuera por la vía de la definición de prescripciones curriculares o de estándares de resultados) provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. La experiencia ha mostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hoy estamos ante la necesidad de revisar con detenimiento el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo. En este sentido, y sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socio-económico como las de tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual para que las reformas «lleguen al aula» y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña.

45

Con respecto a *quién* enseña, algunos estudios recientes confirman que estamos lejos de un cuerpo homogéneo desde el punto de vista de su cultura profesional. El sector docente está compuesto por personas que difieren significativamente con respecto a su estatus socio-económico, valores, representaciones sociales y opiniones sobre aspectos claves de su desempeño.

Hay un punto, sin embargo, que merece ser analizado con atención. Si ponemos la mirada en aquellos docentes, estudiantes o establecimientos exitosos en su tarea de lograr que todos aprendan y que

lo hagan con altos niveles de calidad, encontramos una serie de características que provienen de la dimensión subjetiva de los actores. En este punto, solo quisiéramos aludir a la necesidad de explorar el concepto de «políticas de subjetividad» expuesto en otro trabajo (TEDESCO, 2004), y que sugiere algunas líneas de acción específicas para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de aprendizaje. Una pedagogía que parece ser efectiva para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran los alumnos de familias pobres, es aquella basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los discentes, en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a sí mismos y definir sus proyectos de vida, y en la aptitud para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo.

BIBLIOGRAFÍA

46

- COHEN, David (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CORNIA, Giovanni Andrea (1999). «Liberalization, Globalization and Income Distribution». Documento de trabajo n.º 157. Helsinki: Universidad de las Naciones Unidas - Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo.
- DELACÔTE, Goery (1996). *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. París: Odile Jacob.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2003). «Against Social Inheritance», en A. G. IDDENS y otros, *Progressive Futures, New Ideas for the Centre-Left*. Londres: Policy Network.
- FAUX, Jeff y MSHEL, Larry (2001). «La desigualdad y la economía mundial», en GADENS y W. HUTTON (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- FEIJOÓ, María del Carmen (2002) *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO/Buenos Aires.
- y CORBETTA, Silvina (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO/Buenos Aires.
- FERRY, Luc (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. París: Odile Jacob.
- LÓPEZ, Néstor (2004). «Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo». Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Desigualdad, fragmentación social y educación», IPEE-UNESCO/Buenos Aires, noviembre.

- MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter (1995). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OCDE.
- PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (1999). Informe sobre el Desarrollo Humano. Nueva York: Mundi-Prensa Libro.
- REICH, Robert (2001). *The Future of Success*. Nueva York: Alfred Knopf.
- STEINER, George y LADJALI, Cécile (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. París: Albin Michel.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa» *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.º 123, pp. 555-572. San Pablo: Fundação Carlos Chagas.

MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA ¹

F. Javier Murillo Torrecilla *

SÍNTESIS: En este artículo se presentan el proceso y los resultados de una investigación internacional cuyos objetivos son validar y, en su caso, elaborar un modelo de mejora de la eficacia escolar adecuado a las características sociales y educativas de Iberoamérica. Para ello, se desarrollaron tres estudios simultáneos con diferentes aproximaciones metodológicas: en primer lugar, se realizó un estudio comparado para verificar la pertinencia de los factores del contexto del sistema educativo. En segundo lugar, se revisaron las investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en Iberoamérica con la finalidad de validar los factores intermedios de mejora; y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores educativos y directivos de centros escolares implicados en procesos de mejora en cada país. Como resultado final se propone un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica.

Palabras clave: eficacia escolar; mejora de la escuela; mejora de la eficacia escolar.

49

¹ El presente trabajo es un resumen del informe final de la investigación «Cambiar las escuelas para mejorar la educación. Validación y optimización de un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica», financiada a través de la 2.^a Convocatoria pública de ayudas a la investigación de carácter competitivo del Banco Santander Central Hispano (BSHC) y el Centro de Estudios de América Latina (CEAL) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, España). Participaron en la investigación como coordinadores de los equipos en cada país Orlando Mella, del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (ENAIM, Chile); Guadalupe Ruiz y Margarita Zorrilla, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México); Gabriela Guerrero, del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE, Perú); Mariano Herrera, del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE, República Bolivariana de Venezuela).

* Profesor titular de universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Director del posgrado en Educación de la UAM; coordinador del grupo de investigación sobre Cambio escolar para la justicia social (GICE), y coordinador de la red iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

MELHORIA DA EFICÁCIA ESCOLAR NA IBERO-AMÉRICA²

SÍNTESE: Neste artigo apresentam-se, ao mesmo tempo, o processo e os resultados de uma pesquisa internacional cujos objetivos são validar e, no seu caso, elaborar um modelo de melhoria da eficácia escolar adequado às características sociais e educativas da Ibero-América. Para isso, desenvolvem-se três estudos simultâneos com diferentes aproximações metodológicas: em primeiro lugar realizou-se um estudo comparado para se verificar a pertinência dos fatores do contexto do sistema educativo. Em segundo lugar, revisaram-se as pesquisas sobre eficácia escolar realizadas na Ibero-América com a finalidade de validar os fatores intermédios de melhoria; e, finalmente, analisou-se a adequação dos componentes do modelo através da opinião de pesquisadores sobre mudanças na escola, de inspetores educativos e de diretores de centros escolares implicados em processos de melhoria em cada país. Como resultado final, propõe-se um modelo de melhoria da eficácia escolar para a Ibero-América.

Palavras-chave: eficácia escolar; melhoria da escola; melhoria da eficácia escolar.

IMPROVEMENT OF THE SCHOOL EFFECTIVENESS IN LATIN AMERICA³

ABSTRACT: This article shows the process and the results of an international research of which its objectives are validate, and in its case, elaborate an improvement model of school effectiveness suited to the social and educative characteristics of Latin America. For that reason, we developed three simultaneous studies with different approaches; in first place a compared study to verify the relevance of the factors in the context of the educative system. In second place, we reviewed the researches on school effectiveness carried out in Latin America with the purpose of validating the improvement intermediate factors; and finally analyse the adequacy of the components of the model through the investigator's opinion on school change, educational inspectors and school managers involved in improvement processes in each country. As final result, we propose a school effectiveness improvement model for Latin America.

Keywords: school effectiveness; school improvement; school effectiveness improvement.

² O presente trabalho é um resumo do relatório final da pesquisa «Mudar as escolas para melhorar a educação - Validação e otimização de um modelo de melhoria da eficácia escolar para Ibero-América» financiada através da 2.ª Convocação pública de ajudas à pesquisa de caráter competitivo do Banco Santander Central Hispano (BSCH) e o Centro de Estudos da América Latina (CEAL) da Universidade Autónoma de Madrid (UAM, Espanha).

³ This article it's a summary of the final report of the investigation «Change the schools to improve the dedication. Validation and optimization of an improvement model of the school effectiveness for Latin America» financed through the 2ª Public Call of aids to competitive character of the Banco Santander Central Hispano (BSCH) and the Study Centre of Latin America (CEAL) of the Universidad Autónoma of Madrid (Spain).

1. INTRODUCCIÓN

Hace pocos años se desarrolló una ambiciosa investigación entre ocho equipos de otros tantos países europeos cuyo objetivo era contribuir a la consolidación de una nueva y prometedora línea de trabajo en investigación educativa: la mejora de la eficacia escolar (*Effective School Improvement [ESI]*). Este estudio significó el esfuerzo más importante de los realizados hasta aquel momento en la construcción de nexos entre los influyentes movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela. Su producto más interesante fue la elaboración de un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar que pretendía no solo convertirse en un primer paso en la construcción de una teoría de mejora de la eficacia escolar, sino también servir de guía para la puesta en marcha de experiencias de mejora o modelos de evaluación de los procesos de cambio en los centros escolares (MUÑOZ-REPISO y MURILLO, 2003; MURILLO, 2004; REEZIGT y CREEMERS, 2005; WIKLEY y OTROS, 2005; CREEMERS y OTROS, 2007).

La rápida difusión de estas ideas en el ámbito iberoamericano desató un viejo debate sobre la adecuación de la aplicación acrítica de resultados de investigación educativa provenientes de contextos diferentes (MURILLO, 2007a). Esta realidad impone la necesidad de hacer investigación en el contexto que se va a estudiar, lógica a partir de la cual cinco equipos de investigación de otros tantos países de Iberoamérica (Chile, España, México, Perú y República Bolivariana de Venezuela) afrontaron la tarea de verificar la adecuación del modelo europeo a la realidad social y educativa de Iberoamérica.

En este artículo se reflejan los resultados de dicha investigación internacional cuyo objetivo es, como acabamos de enunciar, comprobar si el marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar es válido para Iberoamérica y, si no lo es, realizar los ajustes necesarios.

La validación del modelo se realizó a través de estudios complementarios. En primer lugar, se hizo una verificación de los factores del contexto del sistema educativo a través de un estudio comparado; en segundo lugar, se validaron los factores intermedios de mejora mediante una revisión de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países participantes, y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares implicados en procesos de cambio en cada país.

La investigación, liderada por el equipo de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España), contó con otros cuatro equipos participantes que, como ya mencionamos, fueron el del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) (Chile); el del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México); un tercero del Grupo de Análisis para el Desarrollo (RADE) (Perú), y el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (República Bolivariana de Venezuela).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Si bien desde la década de los setenta, en la que se llevaron a cabo los primeros trabajos sobre eficacia escolar, se viene insistiendo en que uno de los objetivos de este movimiento es relacionar la teoría y los resultados de investigación con la práctica educativa (CEEMERS y OTROS, 2007), no fue sino hasta principios de los años noventa cuando se empezaron a escuchar voces que señalaban la necesidad de que los movimientos de mejora de la escuela y de eficacia escolar tuvieran vínculos de colaboración más estrechos (REYNOLDS, HOPKINS y STOLL, 1993; REYNOLDS y OTROS, 1996; STOLL y FINK, 1996; ROBERTSON y SAMMONS, 1997; THURUPP, 1999), pues hasta ese momento ambas líneas, a pesar de compartir objetivos, marchaban desencontradas.

52

La línea de investigación de eficacia escolar tiene como objetivo saber qué características poseen las escuelas y las aulas que consiguen que todos sus estudiantes aprendan (MURILLO, 2005); el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, por su parte, busca poner en marcha procesos de cambio para que un centro pueda incrementar su calidad y, con ello, el desarrollo de sus estudiantes (MURILLO y MUÑOZ-REPISO, 2002; MACBEATH, 2007; TOWNSEND, 2007). Simplificando, se podría decir que la eficacia escolar es una línea de investigación empírica más preocupada por la teoría que por la práctica, mientras que la mejora es un movimiento de carácter práctico que busca, más que cambiar, conocer el por qué del cambio.

Parece claro, entonces, que quienes trabajan en eficacia o en mejora se necesitan mutuamente. La teoría es, sin duda, útil para mejorar la práctica, pero, a su vez, los estudios sobre eficacia escolar tienen en las estrategias de mejora el camino práctico para llevar a cabo cambios en

aquellas variables halladas como relevantes para el logro de buenos resultados, así como el medio para validar muchas de sus teorías integrando en sus modelos los procesos vinculados al cambio y las variaciones contextuales de las escuelas (REYNOLDS, HOPKINS y STOLL, 1993). Ambos movimientos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas y, por tanto, deben ser considerados como complementarios (MORTIMORE, 1992; HOPKINS, 1995; CREEMERS y REEZIGT, 1997; MACBEATH y MORTIMORE, 2001). De esta convicción ha surgido la aspiración a un nuevo paradigma que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: el de mejora de la eficacia escolar (ESI).

Sin embargo, no sería correcto afirmar que la mejora de la eficacia escolar es la simple suma de dos corrientes: es eso y mucho más. Aunque en este momento hay todavía poca literatura sobre el tema, se vislumbra un fructífero camino de mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: solo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos. El nuevo movimiento de mejora de la eficacia escolar puede ayudar a conseguir ese objetivo ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros pongan en marcha sus propios proyectos y atender los aspectos esenciales para evaluar su acción.

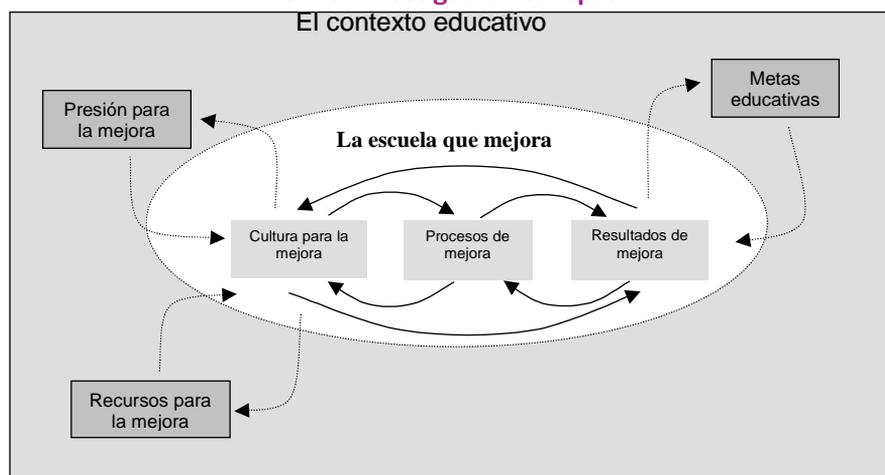
53

Aunque han sido variados los intentos por conjugar la eficacia y la mejora escolar (REYNOLDS, TEDDLIE, HOPKINS y STRINGFIELD, 2000; MACBEATH, 2007), el esfuerzo más importante hasta la actualidad es el proyecto «*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)*», diseñado para indagar sobre la relación entre la eficacia y la mejora e incrementar la posibilidad de mejorar la educación de las escuelas. El concepto de mejora de la eficacia escolar utilizado en esa investigación y que seguimos en este estudio es:

Un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (CREEMERS y OTROS, 2007, p. 826). El objetivo final del proyecto ESI consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar.

En la figura 1 se ofrece una imagen que sintetiza dicho marco comprensivo. En la zona central se destaca que la escuela que mejora se encuentra firmemente sujeta al contexto educativo de su país. La investigación ha evidenciado que la mejora de la escuela no se puede estudiar separándola de su entorno. En el marco de la imagen se ha representado esta relación como una línea discontinua en la idea de la interrelación entre la escuela y su contexto.

FIGURA 1
Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea



54

A nivel del centro educativo, los conceptos de «cultura de mejora», «procesos de mejora» y «resultados de mejora» son esenciales. La cultura de mejora es el sustrato en el que los procesos acontecen. Los resultados de mejora son el objetivo de los centros que mejoran. Los conceptos de cultura, procesos y resultados están interrelacionados entre sí y se influyen constantemente al considerar que se trata de conceptos fundamentales, interdependientes y vinculados. Dichas interrelaciones demuestran que la mejora de la eficacia escolar es un proceso cíclico en movimiento, sin un comienzo o un final claramente marcados.

Dentro del contexto, tres conceptos fundamentales están asociados a la mejora de la eficacia escolar: la «presión para la mejora», los «recursos para la mejora» y las «metas educativas existentes en el contexto educativo». Aunque en un proceso real de mejora son los centros los que han de diseñar su propio camino, sus objetivos, medios y actividades para conseguirlo, este deberá ser coherente con el contexto donde se encuentre.

3. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivos validar y, en su caso, elaborar un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica.

Esa idea puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- Verificar que el modelo teórico de mejora de la eficacia escolar ya validado para Europa se ajusta a las características y organización de los sistemas educativos de Iberoamérica.
- Determinar si los resultados de la investigación educativa generada en los distintos países validan o refutan el modelo analizado.
- Conocer las opiniones de diferentes expertos en el cambio escolar sobre el ajuste del modelo a cada realidad del ámbito nacional.

A partir de los hallazgos encontrados en esta triple validación se plantea uno añadido:

- Modificar el modelo elaborado para que se ajuste al contexto de Iberoamérica.

De esta forma el producto de la investigación será un modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar y, a partir de él, estarían dadas las condiciones para traducirlo a una serie de propuestas de acción dirigidas tanto a docentes como a administradores y responsables políticos.

4. METODOLOGÍA

En coherencia con los objetivos específicos, y para lograr una aproximación multimetodológica al problema planteado, se van a llevar a cabo tres estudios de forma paralela, cada uno con su propia aproximación metodológica: un estudio comparado, otro documental y una validación por expertos.

4.1 ESTUDIO COMPARADO

En primer lugar se realizó un análisis de los elementos de los sistemas educativos que encajan en el modelo, para lo cual se desarrolló una descripción, yuxtaposición y comparación de los factores detectados. La recogida de información se llevó a cabo en cada país y el análisis lo realizó el equipo coordinador junto con un experto en educación comparada.

Los factores analizados han sido:

- Presión del contexto para la mejora: mecanismos de mercado, evaluación externa y responsabilidad, agentes externos e implicación de la sociedad en los cambios educativos/ sociales.
- Recursos del contexto para la mejora: autonomía garantizada a los centros escolares, recursos económicos y condiciones de trabajo diarios favorables y ayuda local.
- Metas del sistema educativo: objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes.

56

Las fuentes de obtención de información han sido la legislación específica de cada país, tanto las constituciones⁴ como las leyes orgánicas⁵ que regulan la educación en cada uno de los países objeto de estudio.

4.2 REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EFICACIA ESCOLAR DE CADA PAÍS

De forma paralela se llevó a cabo una revisión de las investigaciones desarrolladas en los cinco países del estudio sobre eficacia escolar. Con ello se pretendía validar o mejorar los resultados intermedios de mejora propuestos en el modelo teórico.

⁴Constitución Política de la República de Chile, 1980; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917; Constitución Política del Perú, 1993; Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999; y Constitución Española, 1978.

⁵ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 1990 (Ley n.º 18.962, Ministerio de Educación, Chile); Ley General de Educación, 1993 (México); Programa Nacional de Educación 2001-2006 (México); Ley General de Educación, 2003 (Ley n.º 28.044, Perú); Ley Orgánica de Educación, 1980 (República Bolivariana de Venezuela), y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).

4.3 VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Una imagen más global se dio a través del análisis de la opinión de investigadores expertos en procesos de cambio escolar, inspectores escolares y directivos de centros que habían estado inmersos en procesos de cambio escolar en cada país acerca de la pertinencia, adecuación y viabilidad del modelo en cada sistema educativo.

Los factores de análisis se corresponden con los componentes del modelo asociados al centro escolar:

- Cultura de mejora: presión interna para la mejora, análisis empleado por los centros escolares, visión compartida y buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje / profesional, colaboración de las universidades y los centros de formación, historia de la mejora, propiedad de la mejora, compromiso y motivación, liderazgo, estabilidad del profesorado y tiempo empleado para la mejora.
- Procesos de mejora: valoración de las necesidades de mejora, diagnóstico de las necesidades de mejora, redacción detallada de los objetivos de mejora, planificación de las actividades de mejora y aplicación de los planes de mejora, evaluación y reflexión.

57

Los participantes finales de este tercer estudio –aquellos que generaron información– suman un total de 54 especialistas: 17 de México, 10 de España, 9 de Perú, 11 de la República Bolivariana de Venezuela y 7 de Chile. La distribución en función del país y tipo de entrevistado se ofrece en el cuadro 1.

CUADRO 1
Número de entrevistas por país y tipo de entrevistado

País	Investigador	Inspector	Directivo	TOTAL
México	10	2	5	17
España	4	2	4	10
Perú	3	3	3	9
República Bolivariana de Venezuela	4	3	4	11
Chile	2	3	2	7
TOTAL	23	13	18	54

El instrumento utilizado para obtener la información fue una entrevista común para todos los países y colectivos compuesta por tres partes diferenciadas. La primera contiene cuatro preguntas abiertas sobre qué factores favorecen o impiden la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de los procesos de cambio; de esta se esperan respuestas espontáneas sobre esos factores. La segunda parte está formada por 36 cuestiones que buscan señalar la importancia de una serie de factores para alcanzar el éxito de los procesos de cambio. En la tercera y última parte se presentó el modelo de mejora de la eficacia escolar a los expertos para que dieran su opinión sobre los factores que sobran o faltan, su organización general, su distribución, etcétera.

5. RESULTADOS

En coherencia con los objetivos de la investigación se organizarán los resultados en tres grandes bloques: validación de los elementos de contexto, aportaciones del estudio de los factores intermedios de mejora; y aportaciones globales de la validación por expertos.

58

5.1 APORTACIONES DE LA VALIDACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE CONTEXTO

Como se ha visto, el modelo a validar está conformado por tres conceptos de contexto: presión para la mejora, recursos para la mejora y objetivos educativos. El primer parámetro, presión para la mejora, pretende recoger aquellos estímulos que repercuten de manera directa en los centros escolares, influyendo de forma contrapuesta según la capacidad o incapacidad de los centros por mejorar con la ayuda adecuada. Dichos estímulos son concretados a través de los siguientes indicadores:

5.1.1 Presión para la mejora: indicadores de los estímulos

- Evaluación externa y rendición de cuentas este uno de los pocos indicadores del factor contextual que está contemplado en las leyes educativas de todos los países estudiados. Esto refleja la actual relevancia por establecer un sistema efectivo de evaluación o de «rendición de cuentas» que asegure el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos en la legislación educativa. Sin embargo, la forma en que cada país objeto de estudio realiza dichas evaluaciones

difiere, no concretamente en el proceso de evaluación en sí, sino en el organismo que diseña, realiza, interpreta y da a conocer los procesos evaluativos. Así, en algunos países (Chile, México y la República Bolivariana de Venezuela) es el propio Ministerio de Educación el encargado de llevar a cabo las evaluaciones del sistema educativo. Y en otros países (Perú y España) se crean organismos específicos para ejercer esta competencia evaluativa, dotándolo así de una cierta independencia.

- Agentes externos de cambio: en relación con este segundo indicador existe unanimidad en la legislación educativa de los tres países que lo recogen (México, Perú y la República Bolivariana de Venezuela). Destacan a los medios de comunicación de masas como el agente externo que más influencia ejerce en el proceso educativo. Este hecho le sitúa como un factor relevante en la educación de los alumnos y refleja, por tanto, la importancia de colaborar con él durante el proceso de mejora.
- Cambios sociales: este indicador se encuentra reflejado en tres de los cinco países objeto de estudio (México, República Bolivariana de Venezuela y España) y cada uno de ellos atiende a sus características propias. En el caso de México el factor que más se destaca es el cambio demográfico; la República Bolivariana de Venezuela se centra en el fomento de la cultura indígena y en la inclusión y equidad, y, por último, España hace referencia a la necesidad de adecuarse a los objetivos definidos por la actual política educativa de la Unión Europea.

5.1.2 Recursos para la mejora: tres indicadores

El segundo parámetro, denominado «recursos para la mejora», pretende reflejar la decisiva influencia que para el correcto funcionamiento de un establecimiento docente tienen los recursos de que disponga. Dentro del concepto «recursos» no se hace referencia únicamente a los recursos materiales, sino a un conjunto de condiciones que permiten desarrollar la actividad docente con mayor facilidad y eficacia. Dichos recursos se concretan en este parámetro a través de tres indicadores: garantía de la autonomía docente; recursos económicos y condiciones de

trabajo favorables para los centros educativos y para el profesorado; colaboración de la comunidad educativa.

- La garantía de la autonomía docente: este primer indicador del segundo parámetro está recogido en la ley en tres de los cinco países estudiados (Chile, Perú y España). En ellos la autonomía de los centros se concreta de forma muy similar, concentrándose, sobre todo, en la posibilidad de adecuar el currículo básico, definido en las leyes, a las necesidades específicas que se presenten en función del entorno en el que se encuentre el centro escolar.
- Los recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros educativos y para el profesorado: este indicador se puede dividir para su análisis en dos subindicadores:
 - En relación con los recursos económicos, la conclusión que se extrae de las leyes educativas de los países que contemplan este aspecto (México, Perú y España) es, únicamente, la garantía de los poderes públicos referidos a la financiación de la educación. Dicha garantía no viene delimitada a través de ningún monto específico, por lo que se podría definir como difusa.
 - En relación con el segundo subindicador, las condiciones favorables de trabajo, España es el único país que hace una escueta referencia en este aspecto, limitando el número de alumnos por clase en función de las distintas etapas educativas.
- La colaboración de la comunidad educativa: el último indicador de este segundo parámetro se encuentra recogido en las leyes de todos los países objeto de estudio (Chile, España, México, Perú y República Bolivariana de Venezuela). Además, todos coinciden en dar a los miembros que forman dicha comunidad un papel activo en el proceso educativo en cuanto a sus elementos prácticos, tales como elaboración del proyecto educativo, establecimiento del calendario escolar, programación de actividades, etc. Tres de los países (España, México y Perú) institucionalizan la participación creando órganos que permitan organizarla.

5.1.3 *Objetivos educativos*

Para finalizar los factores de contexto mencionamos los objetivos educativos, tercer y último parámetro que no se divide en indicadores y se recoge en las leyes fundamentales y en la legislación educativa de Chile, México, Perú, la República Bolivariana de Venezuela y España. Es importante destacar que todos los países coinciden en que el objetivo general que persigue la educación es alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana. Además, este objetivo viene definido en las leyes fundamentales, lo cual le otorga todavía mayor relevancia.

En cuanto a los objetivos que se disponen en los textos legislativos de educación, se puede concluir que todos los países se asemejan en el desarrollo de las competencias y en la adquisición de los conocimientos que son propios de cada etapa educativa.

5.2 *APORTACIONES DEL ESTUDIO DE LOS FACTORES INTERMEDIOS DE MEJORA*

La cantidad de investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en estos años en Iberoamérica, junto con las aportaciones de otros trabajos relacionados, ofrece una maraña de resultados no fácil de desenredar. Todas ellas contribuyen a un mejor conocimiento de la realidad de la educación en la región, aportando el análisis de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos de una forma u otra. En el cuadro 2 se ofrece un resumen de las aportaciones de una decena de investigaciones significativas.

De su análisis se puede concluir que estos factores comparten muchos elementos de otras revisiones clásicas (por ejemplo COTTON, 1995; SAMMONS, HILLMAN y MORTIMORE, 1995; SCHEERENS y BOSKER, 1997; TEDDLIE y R EYNOLDS, 2000; T OWNSEND, 2007). Así, factores fundamentales como son el clima del centro y del aula, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología o trabajo en equipo del profesorado, aparecen de forma recurrente en todos los trabajos, tanto de América Latina como en el resto del mundo. Sin embargo, también encontramos elementos novedosos como, por ejemplo, que la práctica totalidad de las investigaciones demuestra la importancia de los recursos económicos y materiales y su gestión como factores relacionados con el rendimiento de los alumnos y, por tanto, implicados directamente en la calidad de la educación. Otros factores que aparecen con reiterada

persistencia son los relacionados con la profesión docente, concretamente, con su formación inicial y permanente, su estabilidad o condiciones laborales.

CUADRO 2
Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores escolares														
Clima escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestructura	X			X	X	X	X		X	X	X		X	
Recursos de la escuela		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	
Gestión económica del centro	X			X	X	X	X		X		X		X	
Autonomía del centro			X				X		X				X	
Trabajo en equipo	X		X	X	X		X					X	X	X
Planificación			X	X	X		X	X			X	X		
Participación e implicación de la comunidad	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X
Metas compartidas	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Liderazgo	X		X	X	X		X	X			X	X	X	X
Factores de aula														
Clima del aula	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Dotación y calidad del aula			X		X	X			X	X	X		X	
Ratio maestro-alumno		X			X		X							
Planificación docente (trabajo en el aula)			X	X	X		X				X	X	X	X
Recursos curriculares				X	X	X	X	X						
Metodología didáctica	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			X	X	X		X				X	X	X	

1. cide: Muñoz-Repiso y otros (1995); 2. llece (2001); 3. Herrera y López (1996); 4. Concha (1996); 5. Cano (1997); 6. Himmel, Maltes y Majluf (1984); 7. cide: Muñoz-Repiso y otros (2000); 8. Castejón (1996); 9. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); 10. Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. unicef (2004); 13. Murillo (2007b); 14. Murillo (2008).

CUADRO 2 (continuación)
Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Factores asociados al personal docente														
Cualificación del docente					X		X			X				
Formación continua			X		X		X			X	X	X	X	
Estabilidad	X		X	X	X	X	X	X						X
Experiencia		X	X		X	X		X						
Condiciones laborales del profesorado		X					X						X	
Implicación		X	X	X	X	X	X	X					X	X
Relación maestro-alumno		X		X	X	X	X						X	X
Altas expectativas			X	X		X	X			X	X	X	X	
Refuerzo positivo			X		X	X	X				X	X	X	X

1. cide: Muñoz-Repiso y otros (1995); 2. llece (2001); 3. Herrera y López (1996); 4. Concha (1996); 5. Cano (1997); 6. Himmel, Maltes y Majluf (1984); 7. cide: Muñoz-Repiso y otros (2000); 8. Castejón (1996); 9. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); 10. Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. unicef (2004); 13. Murillo (2007b); 14. Murillo (2008).

63

El estudio ha encontrado que los factores aportados en el modelo original deberían estar incluidos en su adaptación iberoamericana, pero habría que añadir otros, tales como:

- Condiciones económicas y laborales del profesorado.
- Instalaciones y recursos.

5.3 APORTACIONES GLOBALES DE LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS

El estudio de los factores escolares y de contexto llevado a cabo mediante la consulta a investigadores expertos en cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares que han vivido un proceso de transformación de este tipo, ha aportado una gran cantidad de información llena de matices muy útil para la adaptación del modelo de mejora de eficacia escolar en Iberoamérica.

Así, para comenzar, es interesante realizar un análisis conjunto de los resultados, más cuantitativos en la segunda parte de la entrevista. En este bloque se preguntaba sobre el grado de importancia de 36 factores en los procesos de cambio escolar.

Los resultados, recogidos en el cuadro 3, son elocuentes: la dirección escolar es el factor más importante para la puesta en marcha, el desarrollo y el éxito de un proceso de cambio. En ese sentido, tanto el estilo de dirección como su compromiso con el cambio son factores cruciales. Así, en el modelo debe aparecer de forma destacada el papel de la dirección.

Igualmente es reseñable el compromiso de los docentes en el proceso de cambio, en su apertura hacia la innovación y, lo que resulta más interesante, en su disposición para aprender. Un centro que cambia es un centro en el que sus profesores cambian, y lo hacen aprendiendo.

CUADRO 3
Importancia de los diferentes factores para el cambio escolar.
Puntuaciones sobre 5

Factores		Media
1	Estilo de dirección que dinamiza a los docentes al cambio	4,85
2	Director/a comprometido/a con el cambio	4,85
3	Implicación de los docentes en el proceso de cambio	4,74
4	Disposición a aprender por parte de los docentes de la escuela	4,61
5	Actitud positiva de los docentes hacia las innovaciones	4,54
6	Establecimiento de objetivos / resultados a ser alcanzados	4,48
7	Evaluación del logro de objetivos	4,46
8	Existencia de una visión consensuada sobre la escuela deseada	4,43
9	Planificación adecuada del proceso de mejora	4,41
10	Comunicación de resultados de evaluación	4,39
11	Autonomía que tiene la escuela para tomar sus decisiones	4,22
12	Disponibilidad de tiempo de los profesores para reunirse	4,22
13	Autonomía que utiliza la escuela	4,20

CUADRO 3 (continuación)
Importancia de los diferentes factores para el cambio escolar.
Puntuaciones sobre 5

Factores		Media
14	Buena relación entre los profesores	4,18
15	Implicación de las familias / comunidad en los procesos de cambio	4,17
16	Estabilidad del profesorado en el centro	4,17
17	Condiciones de trabajo del profesorado favorables	4,13
18	Apoyo por parte de asesores externos	4,11
19	Existencia de fondos o recursos adicionales para el proceso de cambio	4,06
20	Existencia de una evaluación interna de la escuela, anterior al cambio	4,04
21	Presencia de un pequeño grupo de docentes que inician el cambio	4,00
22	Existencia de evaluaciones externas	3,89
23	Implicación de los alumnos en los procesos de cambio	3,87
24	Apoyo de la supervisión	3,85
25	Presión de los profesores para que se cambie	3,81
26	Calidad del diagnóstico previo	3,81
27	Accesibilidad a recursos técnicos (libros, revistas, etc.)	3,75
28	Apoyo de la comunidad local en los procesos de cambio	3,70
29	Disponibilidad de infraestructuras	3,67
30	Historia de innovaciones que tiene la escuela	3,50
31	Descontento de las familias hacia la escuela	3,46
32	Existencia de problemas de rendimiento de los alumnos	3,35
33	Existencia de desajustes en el funcionamiento de la escuela	3,33
34	Existencia de leyes o reformas que presionan para el cambio	3,07
35	Descontento de los alumnos	3,04
36	Falta de alumnos por competencia con otras escuelas mejor consideradas	2,87

El tercer grupo de factores hace referencia a la necesidad de objetivos, de metas a alcanzar, ligado a la necesidad de una visión compartida y consensuada de la escuela. Otro conjunto de factores reseñables son los referidos al proceso del cambio: evaluación, planificación, comunicación de resultados, etc. Y, por último, los recursos (tiempo, infraestructura, dinero) también aparecen como factores determinantes, así como competencias de la escuela (autonomía escolar), estabilidad de los docentes y condiciones laborales.

Finalmente, y sin entrar en excesivos detalles, llama mucho la atención la poca importancia que dan los expertos a los procesos necesarios para el inicio del proceso de cambio: las presiones internas o externas. Todo ello se convierte en interesantes insumos para la elaboración del modelo.

6. HACIA UN MODELO IBEROAMERICANO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

6.1 CONCEPTOS GLOBALES

66

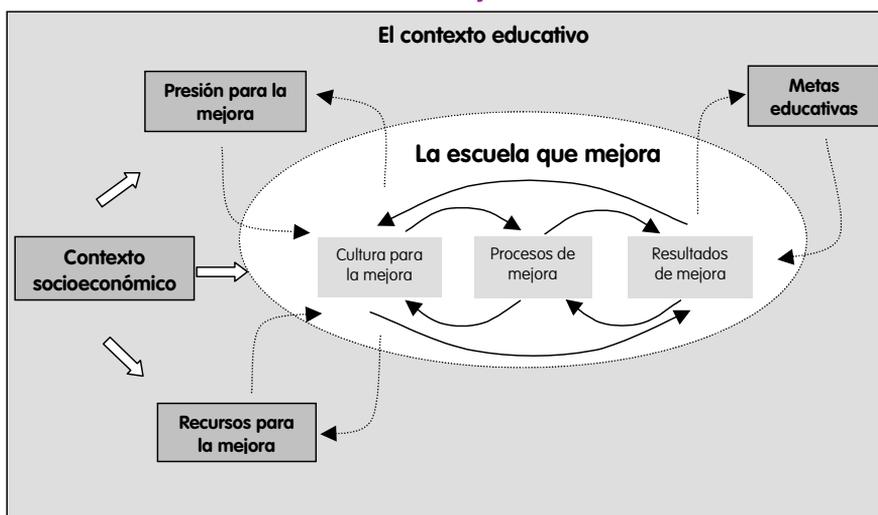
Tras el análisis de todas las aportaciones podemos concluir que los aspectos básicos que fundamentan el modelo son válidos para los países iberoamericanos. Este hecho quizá está relacionado con la ausencia de valores relativos al nivel socioeconómico, claramente asociado con el proceso de cambio escolar. En esta línea, la primera aportación consiste en incluir en el modelo la influencia del nivel sociocultural del contexto, que repercute no solo en la escuela sino también en la presión para la mejora y en los recursos para la mejora.

Los demás conceptos globales del modelo son perfectamente válidos para la realidad iberoamericana. Así, dentro del contexto, como hemos visto, tres elementos están asociados a la mejora de la eficacia escolar: la presión para la mejora, los recursos para la mejora y las metas educativas existentes en el contexto educativo. De esta forma, aunque en teoría son los centros los que han de diseñar su propio camino para alcanzarlo, este deberá ser coherente con el contexto donde se encuentra. Aun más, en Iberoamérica el papel de la Administración como impulsora de procesos de cambio en forma de macroproyectos es fundamental.

Cambiando nuestro foco de atención al propio centro escolar, los tres conceptos propuestos en el modelo europeo resultan esenciales:

cultura de mejora, procesos de mejora y resultados de mejora. De esta forma, la cultura de mejora es el sustrato en el que los procesos acontecen y los resultados de mejora constituyen el objetivo de aquellos centros que mejoran. Partiendo del hecho de que existe una clara relación de dependencia entre los tres conceptos mencionados, es necesario insistir en la idea, quizá no suficientemente destacada, de que la mejora de la eficacia escolar es un proceso cíclico y en curso, sin un comienzo o un final claramente definidos. En la figura 2 se ofrece una síntesis del marco elaborado como producto de la investigación.

FIGURA 2
Modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar



La validación del marco global y de las relaciones mostradas en la figura 2 no implica que los elementos concretos que conforman cada concepto sean los mismos. Este hecho supone un hito claro para la adaptación a cada contexto.

Si bien el análisis de las diferentes aportaciones indica que los elementos que aparecen en el modelo europeo, con algunas excepciones, son válidos para Iberoamérica, le faltan elementos. Aunque con el nuevo modelo nos surge una difícil cuestión: ¿los conceptos añadidos se deben simplemente a las especiales características de Iberoamérica y sus sistemas educativos u obedecen a una mejora general del modelo?

Analicemos con un mínimo de detalle cada uno de los conceptos y los factores que conforman el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar.

6.2 FACTORES DE CONTEXTO

El contexto tiene una influencia radical en los procesos de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Así, por ejemplo, los niveles socioeconómicos del país, de la región y de la comunidad inciden de forma importante tanto en el centro en su conjunto y en su capacidad para cambiar como en los recursos para la mejora y en la presión para la mejora.

Por un lado, los sistemas educativos con bajos recursos tienen un menor apoyo y presión para el cambio y las escuelas situadas en zonas especialmente desatendidas padecen el descuido de la administración educativa. Por otro lado, el nivel socioeconómico de la comunidad y, con ello de las familias de los alumnos, incide tanto en la presión para el cambio –en lugar del cual lo que se da es una aceptación de la mala situación– como en los recursos que le facilitan para que cambie. En casos extremos, las enormes dificultades de las familias para lograr su subsistencia hacen que la escuela no se encuentre entre sus prioridades.

Junto al nivel socioeconómico, tres son los conceptos del contexto que conforman el marco de mejora de eficacia escolar propuesto para Iberoamérica: la presión para la mejora, los recursos para la mejora y, por último, los objetivos educativos. Analicemos los factores que lo componen con más detalle.

68

6.2.1 Presión para la mejora

En Iberoamérica, probablemente por la tradicional falta de autonomía escolar, no es fácil que los centros, por iniciativa propia, pongan en marcha un proceso de cambio. Así, la situación más común es que se vean impelidos a ello por presiones, normalmente externas. De esta forma, aunque ellos definan sus propias necesidades de mejora, planifiquen sus esfuerzos y se autoevalúen para conocer hasta qué grado se han satisfecho sus necesidades, lo cierto es que con mucha frecuencia necesitan una presión externa para iniciarlo. Esta presión es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente como para lograr la mejora. No obstante, la presión también puede ser negativa para aquellos centros que no son capaces de seguir procesos de mejora o para los que no reciben la ayuda adecuada.

Los factores que, en su conjunto, constituyen este concepto de presión para la mejora son los siguientes:

- Existencia de programas institucionales de cambio: en muchas ocasiones las propuestas de la Administración, o de organizaciones sociales, en forma de macroproyectos de cambio son los mejores impulsores externos para que los centros pongan en marcha sus propios procesos de cambio. Buenos ejemplos de ello son experiencias como el «Programa escuelas de calidad» en México, el «Programa de las 900 escuelas» en Chile, la Escuela nueva en Colombia, los Planes Anuales de Mejora en España, o la iniciativa de la organización Fe y Alegría en varios países de América Latina.
- Presión e incentivos para el cambio desde la Administración: en ocasiones la presión de la Administración no viene bajo la forma de proyectos de cambio estructurados sino de incentivos o, incluso, de castigos. De esta forma, el papel de las administraciones es fundamental en Iberoamérica para poner en marcha procesos de cambio.
- Resultados de evaluaciones externas: en la actualidad los centros educativos se ven sometidos a múltiples evaluaciones externas de todo tipo: globales, del rendimiento de los estudiantes, de sus docentes, etc. En ocasiones los resultados de esas evaluaciones pueden hacer que un centro tenga la necesidad de cambiar. En otros casos, la reacción del centro hacia tales presiones puede ser negativa, fundamentalmente si la evaluación es impuesta, no se hace con criterios de calidad o si sus resultados no son creíbles.
- Presión para el cambio de la inspección o de otros agentes de cambio: comúnmente son los agentes externos, tales como asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores, los que estimulan a los centros docentes para que transformen su forma de ser y actuar. Pero esas presiones son utilizadas por los centros para su propio beneficio: o bien ponen en marcha procesos de transformación o asumen el nuevo discurso sin cambiar en absoluto.
- Cambios educativos: los múltiples y periódicos procesos de reforma del sistema educativo que se desarrollan en toda Iberoamérica pueden influir de forma decisiva en la mejora de los centros. Así, es una posibilidad que los centros aprovechen estas presiones para poner en marcha sus propias iniciativas; o puede que ocurra que las reformas,

sobre todo si no están bien implementadas, no contribuyan al crecimiento del centro sino que, incluso, puedan ser un factor de retroceso.

- **Cambios sociales:** los centros educativos no son instituciones aisladas. La sociedad, que les influye y exige transformaciones, es la que establece, en gran medida, los objetivos esenciales de la educación, así que estos cambian cuando ella cambia. La recesión económica, el desempleo o las dificultades políticas influyen en los centros educativos. También la globalización o el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha incidido en lo que la sociedad le pide a la escuela. En ese sentido, no debe olvidarse que los padres de los estudiantes representan la influencia de la sociedad de una forma más directa.

CUADRO 4

Factores que incluyen los conceptos fundamentales de contexto del modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar

70

Presión para la mejora
Existencia de programas institucionales de cambio
Presión en incentivos para el cambio desde la Administración
Resultados de evaluaciones externas
Presión para el cambio de la inspección u otros agentes externos
Cambios educativos
Cambios sociales
Recursos para la mejora
Autonomía de los centros educativos
Recursos económicos y materiales
Apoyo de los agentes externos de cambio
Condiciones de trabajo favorables de las escuelas y de los docentes
Apoyo de la comunidad
Existencia de redes de escuelas y de docentes
Objetivos educativos
Objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes

6.2.2 Recursos para la mejora

También los recursos disponibles en el contexto educativo son muy importantes para hacer real la mejora escolar. Si los centros educativos no cuentan con medios suficientes para afrontar los cambios que se precisan, es probable que tengan dificultades en sus esfuerzos de mejora. Los factores que confirman el concepto de recursos para la mejora son los siguientes:

- **Autonomía en los centros educativos:** parece claro que si un centro no tiene autonomía, o esta es muy escasa, difícilmente puede poner en marcha procesos de cambio exitosos. Dada la actual situación en Iberoamérica (convivencia de centros con niveles variados de autonomía), este factor resulta de extrema importancia para explicar muchos de los procesos de cambio. La autonomía de los centros está relacionada con varios ámbitos: los objetivos educativos (qué enseñar), medios educativos (cómo enseñar), la organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración) y la financiación. Si bien es cierto que la autonomía absoluta no promueve necesariamente la mejora, lo mismo sucede si está ausente en todos los campos. De esta forma, la investigación ha demostrado que es necesaria, en cierto grado, para que los centros puedan convertir su responsabilidad en capacidad.
- **Recursos económicos y materiales:** para poner en marcha procesos de cambio, muy frecuentemente se necesitan apoyos financieros o materiales. Dadas las dificultades en muchas de las escuelas de la región, la disponibilidad de esos recursos se convierte en un factor esencial.
- **Apoyo de agentes externos de cambio** la existencia y disponibilidad de los asesores de cambio, o incluso inspectores, puede ser el mejor recurso externo para el proceso de transformación escolar, que así dota al centro de conocimientos, materiales y retroalimentación, lo que puede resultar fundamental.
- **Condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes:** los esfuerzos de mejora están fuertemente influidos por las favorables condiciones de trabajo diarias del profesorado y de los centros educativos. Si se cuenta con el tiempo y los recursos económicos suficientes será más

fácil lograr la mejora. El número de profesores disponibles en un país y en un centro también es un factor importante. En aquellas ocasiones en las que apenas hay profesorado disponible para realizar las actividades rutinarias, los esfuerzos de mejora se ven mermados. El volumen de trabajo diario del profesorado definido, por ejemplo, por el número de horas que imparte clase y el tamaño de las clases, influye en su motivación para mejorar, así como el hecho de dedicarse exclusivamente a esa escuela o tener que compartir, o no, esfuerzos con otro trabajo docente.

- Colaboración de la comunidad educativa: además de lo descrito en términos de autonomía y recursos, la ayuda local puede ser muy importante para la mejora de la eficacia escolar. Mientras que la ayuda a nivel nacional o estatal normalmente sienta las bases para la mejora, la colaboración de la comunidad educativa en su conjunto puede influir de manera directa en los esfuerzos de los centros educativos. La comunidad educativa incluye no solo a los docentes, alumnos, directivos y familias de los alumnos, sino también a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno.
- Existencia de redes de escuelas y de docentes: en la actualidad, las redes de escuelas proporcionan unos recursos en forma de conocimientos y apoyo que resultan muy importantes para los procesos de cambio y mejora.

6.2.3 Metas educativas

Aunque los centros educativos deben fijar sus propios objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece unos más amplios. Los esfuerzos de mejora siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos. En principio, si los objetivos educativos del contexto están formulados de una forma amplia, es más fácil para los centros elaborar los suyos y, con ello, poner en marcha exitosos procesos de mejora.

6.3 FACTORES DEL CENTRO EDUCATIVO

Necesariamente la escuela ocupa un lugar central en los procesos de mejora de la eficacia escolar y, por tanto, en el modelo que postulamos. Como se ha señalado, tres son los conceptos incluidos en el interior de la institución escolar: cultura de mejora, procesos de mejora

y resultados de mejora. A continuación se detallan los factores que componen cada uno de los conceptos (cuadro 4).

6.3.1 Cultura de mejora

Los centros educativos que posean una cultura de mejora desarrollarán y tendrán más posibilidades de éxito que aquellos que, con frecuencia, intentan evitar los cambios y temen a las innovaciones. No es muy arriesgado afirmar, por tanto, que la cultura de mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos. Los factores que constituyen esta cultura de mejora son los siguientes:

- Presión interna para mejorar: a pesar de la importancia de la presión externa como origen de los procesos de cambio en las escuelas de Iberoamérica, en muchos casos son sus situaciones internas las que obligan a los centros educativos a poner en marcha procesos de cambio. Así, si existe un alto grado de fracaso escolar, y los padres o profesores presionan para que mejore la escuela, se está en mejor disposición para cambiar y, en este sentido, la ausencia de conformismo y autocomplacencia es el elemento fundamental.
- Autonomía utilizada por los centros educativos: anteriormente se defendió que el contexto educativo debería garantizar a los centros una cierta autonomía para poder llevar a cabo los procesos de mejora. Pero tener autonomía no sirve de nada si no es utilizada por los centros. En Iberoamérica, donde los procesos de autonomía escolar son aún muy recientes, una gran parte de las escuelas no ha llegado a sacar el partido que esta le ofrece. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.
- Visión compartida: la existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara y consensuada, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.

- Historia de mejora: los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para comenzar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.
- Propiedad de la mejora, compromiso y motivación: existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con los procesos.
- Dirección escolar: la investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidera, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parece un requisito necesario para los procesos de cambio escolar.
- Organización flexible: en la medida en que la escuela sea capaz de modificar su organización para adaptarse a los alumnos, a los nuevos requisitos y visiones pedagógicas, será también más fácil que los procesos de cambio sean exitosos.
- Buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje: un factor fundamental en la cultura escolar es la buena disposición para ser (o seguir siendo) una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, no solo de los estudiantes, y que aceptan los

cambios como algo habitual sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez. Ello implica la necesidad de un aprendizaje continuo por parte de los docentes.

- Estabilidad del profesorado: La estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos están

CUADRO 5

Factores que incluyen los conceptos escolares fundamentales del modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar

Cultura para la mejora
Presión interna para la mejora.
Autonomía utilizada por la escuela
Visión compartida
Historia de la mejora
Propiedad de la mejora, compromiso y motivación
Dirección escolar
Organización flexible
Buena disposición para convertirse en una organización profesional de aprendizaje
Estabilidad del profesorado
Tiempo y recursos empleados para la mejora
Procesos de mejora
Diagnóstico de las necesidades de mejora
Establecimientos de áreas prioritarias de mejora
Elaboración de objetivos de mejora
Planificación de las actividades de mejora
Aplicación de los planes de mejora
Seguimiento y evaluación de los procesos de cambio
Institucionalización
Resultados de mejora
Cambios en la calidad del centro educativo
Cambios en la calidad del profesorado
Cambios en la calidad del rendimiento de los estudiantes (conocimientos, habilidades y actitudes)

mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación del profesorado.

- Tiempo y recursos dedicados a la mejora: el centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados en la mejora más recursos y mayor disponibilidad temporal para la realización de actividades de mejora. Parece necesario que se disponga de más tiempo para tareas de planificación, para trabajar con sus compañeros o para su propia formación, así como recursos para desarrollar los trabajos encomendados. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender simplemente de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

6.3.2 *Procesos de mejora*

Es usual que algunos centros educativos, cuyo planteamiento es que la movilización solo es necesaria cuando surge un problema, consideren la mejora como una tarea extraordinaria y ocasional. Mientras que estos centros son estáticos respecto de la visión que tienen de la mejora, los más dinámicos, por el contrario, la consideran como un proceso continuo y como parte de la vida cotidiana. Indiscutiblemente, los esfuerzos de mejora han de ser continuos, cíclicos por naturaleza y formar parte de un proceso más amplio del desarrollo general del centro educativo.

76

La experiencia y la investigación nos indican que el proceso de cambio no es algo lineal y rígido, sino que también existen algunas fases que deben distinguirse, y que es importante conocer y tener en cuenta para que los acontecimientos se desarrollen adecuadamente. Por supuesto, estas fases, en ocasiones, se solapan parcialmente o se reiteran antes de que el ciclo de mejora llegue a su fin. Las fases del proceso de cambio son las siguientes:

- Inicio: el ciclo del proceso de mejora comienza con una fase de valoración de las necesidades. Antes de que un centro educativo pueda comenzar a mejorar, en primer lugar debe tener claro por qué se requiere una mejora y en qué situación está el centro educativo al inicio. Esta valoración puede ser tanto interna como externa, y puede darse mediante complej

procesos de evaluación o de reflexión –más informal y flexible– que pueden durar meses.

- Priorización y selección de áreas de mejora: tras la valoración es necesario que el centro priorice las necesidades de mejora y seleccione aquellas que primero abordará. En esta fase es muy importante que tal selección se realice de forma consensuada con la comunidad escolar, pues solo si la misma en su conjunto coincide en que el área escogida es de máxima prioridad podrá conseguirse su necesaria implicación.
- Formulación de objetivos: en un programa de mejora de la eficacia escolar los objetivos deben formularse en función del rendimiento de los estudiantes así como de la mejora de la calidad del centro y del profesorado.
- Planificación de actividades: el equipo encargado de la planificación tiene que concretar elementos tales como:
 - Las estrategias que se van a aplicar.
 - La determinación de las actividades y su secuencia.
 - El reparto de tareas y responsabilidades entre otros miembros del centro.
 - Las instalaciones, medios y recursos necesarios.
 - Los (posibles) contactos con representantes externos y sus tareas en el centro educativo.
 - La función y responsabilidades de los estudiantes, las familias y la comunidad en los esfuerzos de mejora.
 - La manera de evaluar el proceso y los resultados.
 - La forma de comunicar los resultados de los esfuerzos de mejora a todos los implicados durante y después del proceso de mejora.
- *Ejecución*. Esta fase es la más importante del ciclo de mejora. Si la puesta en práctica no tiene lugar, todos los esfuerzos anteriores serán en vano y no se alcanzarán los objetivos perseguidos. Suele implicar a un mayor número de personas del centro en comparación con el resto de las

fases. Para lograr una correcta ejecución es necesario contar con información regular sobre las evaluaciones del proceso.

- Evaluación y reflexión: el centro docente valora si se han conseguido los objetivos de mejora adecuadamente mediante procedimientos de autoevaluación y, con ello, se plantea la posibilidad de iniciar otro proceso de cambio.
- Institucionalización: es el proceso a través del cual los elementos más satisfactorios del proceso de cambio se integran en la dinámica del centro y dejan de convertirse en algo excepcional. Para que tenga éxito, esta fase ha de estar cuidadosamente planificada, así como dotada de recursos y con responsables estables.

Los procesos mejora de la eficacia escolar deben estar coordinados por el centro educativo, por un departamento concreto o por un grupo de personas implicadas, pero siempre desde el centro. Ello no significa que algunas funciones no puedan ser llevadas desde el exterior o por docentes individuales, pero es importante la implicación y dirección de la escuela en el proceso.

78

6.3.3 Resultados de mejora

La idea de la mejora de la eficacia escolar es que para conseguir incrementar el rendimiento de los estudiantes –criterio de eficacia– es necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios-criterios de mejora–. Esto implica que las escuelas que quieran mejorar:

- Determinarán objetivos en función del desarrollo integral de sus alumnos. De esta forma dichos objetivos no han de centrarse exclusivamente en el logro de capacidades cognitivas básicas, sino que han de incluir una amplia gama de conocimientos, capacidades, valores y actitudes.
- Plantearán acciones orientadas al logro de modificaciones dirigidas a incrementar la calidad de la escuela en su conjunto y de sus docentes. La finalidad última debe ser siempre el incrementar el desarrollo integral de los alumnos, pero los esfuerzos de mejora se deben centrar también en los factores escolares y de los docentes, que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

La investigación sobre eficacia escolar ha aportado claras evidencias de cuáles tienen que ser esas características de eficacia de centro y de aula que resultan esenciales para el incremento de los buenos resultados del alumnado.

CUADRO 6
Características de eficacia

Del centro	Del aula/profesorado eficaz
Visión y objetivos compartidos	Altas expectativas de los alumnos
Orientación hacia los resultados y altas expectativas	Enseñanza con propósito
Liderazgo profesional	Clima del aula
Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	Entorno de aprendizaje
Calidad del currículo	Tiempo de aprendizaje eficaz / dedicado a la enseñanza y al aprendizaje
Buena gestión del tiempo	Instrucción estructurada
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje independiente
Clima escolar	Procedimientos de diferenciación y agrupamiento
Potencial evaluativo	Seguimiento del progreso
Implicación de las familias / colaboración escuela-familias	Retroalimentación y refuerzo positivo
Buena gestión de las instalaciones y recursos	

7. IDEAS CONCLUSIVAS

El modelo de mejora de la eficacia escolar, ahora adaptado a las condiciones sociales, culturales, económicas y educativas de los países de Iberoamérica, contiene un gran potencial para su uso en la mejora de las escuelas de la región.

Así, los docentes y directivos escolares pueden encontrar ideas que permitan diseñar y aplicar planes de mejora de la escuela que consigan un desarrollo de los estudiantes. Efectivamente, el modelo validado en este trabajo ofrece una visión comprensiva de todos los factores que pueden promover o dificultar la mejora de la eficacia escolar y, en ese sentido, puede facilitar cualquier debate informado que busque

optimizar las escuelas. El modelo, sin embargo, no es prescriptivo; es decir, no pretende recomendar la forma de actuación de un determinado centro escolar en un país concreto para lograr la mejora de la eficacia escolar; apenas aporta ideas para el necesario debate.

Sus aportaciones pueden ayudar a la elaboración de planes de formación, tanto inicial como continua de docentes y directivos, centrados en la mejora de la educación. No en vano es cada vez más frecuente ver cursos sobre la temática de la eficacia, la mejora y la mejora de la eficacia en universidades y centros de formación de profesores de toda la región. Igualmente, puede contribuir para elaborar propuestas de evaluación de centros más ajustadas y centradas en el cambio escolar.

Los investigadores iberoamericanos pueden encontrar buenas ideas en este modelo. Así, por ejemplo, lo pueden utilizar como base para la generación de hipótesis y para seleccionar variables que deberían investigarse. También ofrece un excelente marco teórico para el desarrollo de trabajos que buscan conocer cómo mejorar el desarrollo de los estudiantes. En todo caso, se ha trazado aquí una línea que esperamos tenga una gran difusión e influencia en el futuro.

80

En definitiva, con este trabajo se ha dado un paso más en el conocimiento de los elementos que hacen que la escuela pueda mejorar y, con ello, que todos sus estudiantes aprendan. Así, con la aportación de algunas ideas que pueden contribuir a cambiar la educación de nuestros países, se apunta a lograr una educación para una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, M. E. F. y FERNANDES, C. (2001). «A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4.ª série», en C. FRANCO (org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.
- BELLEI, C. y OTROS (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación /UNICEF.
- CANO, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3.º, 5.º (1993-1994)*. Bogotá: MEN.

- CASTEJÓN, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CONCHA, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- COTTON, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CREEMERS, B. P. M. y REEZIGT, G. J. (1997). «School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 8, n.º 4, pp. 396-429.
- CREEMERS, B. P. M. y OTROS (2007). «Effectiveness School Improvement - Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 825-838.
- HERRERA, M. y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE-CINTERPLAN.
- HIMMEL, E.; MALTES, S. y MAJLUF, N. (1984). «Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar». Documento inédito. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- HOPKINS, D. (1995). «Towards Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MACBEATH, J. (2007). «Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 51-74.
- y MORTIMORE, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MORTIMORE, P. (1992). «Issues in School Effectiveness», en BEYNOLDS y P. CUTTANCE (eds.), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell, pp. 154-163.
- MUÑOZ-REPISO, M. y OTROS (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- (2000). *Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de caso*. Madrid: CIDE. Disponible en: www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (coords.) (2003). *Mejorar los procesos para mejorar los resultados*. Bilbao: Mensajero.

- MURILLO, F. J. (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.º 21, vol.IX, pp. 319-360. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART00418.
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- (2007a). «School Effectiveness Research in Latin America», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer, pp. 75-92.
- (2007b). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2008). «Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 1, pp. 4-28.
- y MUÑOZ-REPISO, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- PIÑEROS, L. J. y RODRÍGUEZ PINZÓN, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.
- REEZIGT, G. J. y CREEMERS, B. P. M. (2005). «A Comprehensive Framework for Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4, pp. 407-424.
- REYNOLDS, D.; HOPKINS, D. y STOLL, L. (1993). «Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n.º 1, pp. 37-58.
- REYNOLDS, D. y OTROS (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- (2000). «Linking School Effectiveness and School Improvement», en C. TEDDLIE y C. REYNOLDS (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press, pp. 206-231.
- ROBERTSON, P. y SAMMONS, P. (1997). *Improving School Effectiveness: A Project in Progress*. Ponencia presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI 1997). Memphis, TN.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED).
- SCHEEERENS, J. y BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.

- THRUPP, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Philadelphia: Open University Press.
- TOWNSEND, T. (ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- WIKLEY, F.; STOLL, L.; MURILLO, F. J. y DE JONG, R. (2005). «Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and Their Contribution to the Effective School Improvement Model». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n.º 4, pp. 387-405.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CAMBIO ESCOLAR

Juan M. Escudero *

Begoña Martínez **

SÍNTESIS: La educación inclusiva –en el presente artículo proponemos una determinada concepción de la misma– y las reformas escolares de las últimas décadas han recorrido caminos conjuntos y caminos separados. Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. La realidad de los hechos corrientes, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Y porque la exclusión es una construcción social, política y escolar, pueden y deben acometerse acciones de esa misma naturaleza para lograr la inclusión como un trayecto.

Palabras clave: educación inclusiva; significados; caracterización; controversias; evidencias de exclusión; interrogantes; barreras y propuestas culturales y políticas.

85

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MUDANÇA ESCOLAR

SÍNTESE: No presente artigo propomos uma determinada concepção sobre a educação inclusiva e as reformas escolares das últimas décadas, as quais percorreram caminhos conjuntos e caminhos separados. Sob a perspectiva do direito fundamental de todas as pessoas à educação, defende-se uma educação democrática, justa e equitativa que o garanta. A realidade dos fatos comuns, no entanto, mostra fraturas entre os objetivos, as políticas e as práticas, pois há barreiras estruturais e culturais que os dificultam. E como a exclusão tem uma base social, política e escolar, podem e devem assumir-se ações dessa mesma natureza para se alcançar a inclusão como um percurso a seguir.

Palavras-chave: educação inclusiva; significados; caracterização; controversias; evidências de exclusão; interrogantes; barreiras e propostas culturais e políticas.

* Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España).

** Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España).

INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL CHANGE

ABSTRACT: The inclusive education- in this article we propose a certain concept of it-, and the school reforms of recent decades have walked through joint roads and separated roads. Under the perspective of access to education as a fundamental right we argue in favour of a democratic, fair and equitable education to guarantee it. The reality of the ongoing facts, however, shows fractures amongst the objectives, policies and practices, because there are structural and cultural barriers that make it difficult. And because the exclusion is a social, political and school construction, there must and should be undertaken actions of the same nature to achieve the inclusion as a journey.

Keywords: inclusive education; meanings; characterization; disputes; evidence of exclusion; questions; barriers and cultural and policies proposals

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdos, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos. En el texto se propone una determinada concepción de la educación inclusiva, se denuncian fracturas entre sus objetivos y la realidad de ciertos hechos, concretamente en la enseñanza obligatoria española, y se aduce un par de explicaciones para comprender ese estado de cosas. A modo de conclusiones, señalamos algunas propuestas.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DERECHO FUNDAMENTAL DE TODAS LAS PERSONAS A UNA BUENA EDUCACIÓN: SIGNIFICADOS Y CONTROVERSIAS

La educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, hoy conceptualmente superada de manera amplia (GARCÍA PASTOR, 1993; MARTÍNEZ, 2002; ARNÁIZ, 2003; ECHEITA y VERDUGO, 2005; BARTON, 2008; WEHMEYER, 2009). Tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; la crítica al neoliberalismo educativo; el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa.

En la actualidad integra claves sociológicas, no solo psicológicas; antropológicas y culturales, no ya clínicas; políticas, éticas e ideológicas, no solo metodológicas. Se utilizan para analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículo y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. No solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica (AINSCOW y OTROS, 2007; ESCUDERO, 2005; ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; JIMÉNEZ, LUENGO y TABERNEIRO, 2009).

El programa «Educación para Todos» de la UNESCO ha ejercido una influencia destacable, particularmente al proponer una concepción amplia de la educación inclusiva (garantizar a todos el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados), tal como puede apreciarse de forma clara en dos publicaciones recientes (UNESCO, 2009; 2010). Al tiempo que se denuncian los previsibles impactos negativos de la crisis financiera y económica se advierte rotundamente que las desigualdades crecientes:

[...] tienen su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política (UNESCO, 2010, p. 9).

A pesar de objetivos ambiciosos y diversas actuaciones para conseguirlos, los resultados han sido escasos:

[...] el objetivo de llegar a los marginados se ha traducido en la negación del derecho a la educación a muchas personas, valorando que no solo se ha producido estancamiento sino también regresión (UNESCO, 2010, p. 1).

Más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria.

Además de ciertos consensos en torno a las propuestas de ese organismo internacional, también abundan las controversias. La noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente. Asimismo, es un

concepto con significados, interpretaciones y apropiaciones dispares (MILES y SINGAL, 2010) y, con frecuencia, un objeto cosmético apropiado por el pensamiento políticamente correcto (BENJAMIN, 2002). Incluso hay críticas más severas. Nguyen (2010), por citar una en particular, ha denunciado su dependencia funcional del pensamiento neoliberal y su utilización como un instrumento ideológico para legitimar políticas coloniales dirigidas a dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo a escala internacional.

2.1 DIVERSOS VECTORES DE UN MARCO PARA LA DISCUSIÓN

Sin ninguna pretensión de cerrar el debate sobre la educación inclusiva —eso excluiría incongruentemente disputas que son necesarias—, nos parece que hay algunos vectores que requieren análisis sin eufemismos. Los hemos denominado ideológicos y éticos; referidos a los sujetos; políticos y económicos; relativos al gobierno y la administración de la educación; al currículo, la enseñanza-aprendizaje y el profesorado, y comunitarios.

88

2.1.1 *Ideología y ética de la educación inclusiva*

El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (THOMAZET, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005); al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho tajantemente, como lo hace el Bristol City Council (2003), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.

2.1.2 *Los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos*

Quiénes son los sujetos de la educación inclusiva y cuáles la educación y los aprendizajes en los que han de ser incluidos son dos asuntos que requieren una consideración propia. Ello es preciso, como argumentan Miles y Singal (2009), para no dejarnos llevar por el embrujo de las palabras sin contenidos. Dicho en breve, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos. Por ello, la misma fuente citada hace un instante (B RISTOL CITY COUNCIL, 2003) propone una relación como la siguiente: niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares. Una advertencia: en realidad, la cuestión no sería tanto, ni solo, quiénes son los sujetos de la educación inclusiva (la lista puede hacerse más extensa), sino qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (MARTÍNEZ, 2002).

El segundo interrogante se refiere a cuáles son los aprendizajes a incluir, a ser garantizados. Un tema espinoso, ciertamente. En el panorama educativo actual, donde las competencias básicas de la educación obligatoria ocupan un lugar central y controvertido (BLÍVAR, 2010), cabría decir que representan, bien entendidas y practicadas, el contenido fundamental del derecho a la educación. Así lo hemos argumentado en otra ocasión (ESCUDERO, 2005), precisamente para aclarar ciertas palabras, hacer explícito y público en qué y de qué se excluye o incluye, y qué debería hacerse en consecuencia. Conviene, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que, descartado cualquier uso estandarizado de los aprendizajes, e incluso más su versión mercantil y competitiva (BENJAMIN, 2002; AINSCOW, BOOTH y DYSON, 2006), el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más

allá de ellos. De ese modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social (BRISTOL CITY COUNCIL, 2003; ECHEITA y VERDUGO, 2005; MARTÍNEZ, en prensa). Asimismo, y esto nos parece extremadamente importante, los aprendizajes en cuestión han de entenderse desde una perspectiva integral (cognitivos, emocionales y sociales). Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia competitiva en los resultados (aunque importan), valorando con esmero los procesos, la calidad de vida escolar. De manera que aprendizajes como el desarrollo de una imagen positiva de sí, el apoyo al sentido de capacidad, a vivencias de pertenencia y identificación, autonomía y poder, son esenciales (ESCUDERO, 2009; SCHALOCK y VERDUGO, 2007; MARTÍNEZ, en prensa). Tanto la literatura sobre inclusión como la referida más bien a la lucha contra la exclusión explicitan esa manera de ver y favorecer los aprendizajes.

2.1.3 La política y la economía de la inclusión

Si la inclusión es un tema de derechos, no de altruismo generoso y caritativo, su vector político y económico es inexcusable y ha de ser razonado y discutido. Ya lo hacía UNESCO, como recogíamos más arriba, aun siendo un organismo forzado a moverse en un terreno ajeno a cualquier radicalismo. Escamotear esta dimensión política no solo sería inadecuado conceptualmente, sino también inoperante en el terreno de las acciones y resultados (R AFFO y OTROS, 2009). Buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas. Dentro y fuera de los sistemas escolares hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión, que no pueden quedar sin ser abordadas, se hieran o no ciertas sensibilidades más angelicales.

Las opciones ideológicas y éticas antes referidas han de descender a la cuestión de las finanzas y los recursos, su distribución justa y equitativa, y proyectarse sobre grandes decisiones que conforman, dirigen y controlan la redistribución social del bien común de la educación. Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar. De modo que, entonces, algunos asuntos cruciales son la redistribución justa del alumnado por la red y el mapa escolar y lo que se haga o se omita al defender o debilitar la educación y la escuela pública. Claramente políticas son algunas tendencias reformistas corrientes como la obsesión por la

eficacia, la eficiencia y la elevación de los niveles –no importa quiénes caigan a consecuencia de su implementación–, la mercantilización abierta o encubierta de la educación (BALL y YOUDEL, 2007) y la habilitación de oasis donde la educación de calidad es un privilegio al lado de guetos donde los riesgos del deterioro social y educativo son la otra cara de la moneda.

A decir verdad, la política de la inclusión no solo atañe a las grandes fuerzas sociales y económicas, también anida en el interior de los sistemas escolares, en centros y aulas (GONZÁLEZ, 1998). Son políticas las decisiones que se toman sobre estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), así como también las dosis mayores o menores de compromiso compartido o delegado en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar. Los centros y los profesores son instituciones y agentes políticos. Deciden, dentro de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados; imponen culturas hegemónicas y silencian otras minoritarias, albergan relaciones de poder y, a veces, de subordinación en lo que se exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias. Una buena parte del poder institucional y docente se hace transparente en lenguajes muy queridos por la integración escolar de hace poco tiempo y, como veremos después, también por algunas de sus huellas sobre ciertas versiones y prácticas de la educación inclusiva de ahora. El lenguaje más benevolente de las «necesidades educativas especiales» no tardó tiempo en utilizarse para designar, etiquetar, clasificar y separar a «sujetos de necesidades especiales». Algo parecido ocurrió después con el lema bien sonante, pero elástico y amenazador para algunos, de la dichosa diversidad. Martínez (2002) denunció la tendencia esencialista, ontológica, aplastante, del lenguaje convertido en dictámenes del tipo: «este sujeto es especial», cuando, no solo podría ser más adecuado pedagógicamente hablando sino también más riguroso desde un punto de vista epistemológico, otro diferente: «este sujeto está en situación de dificultad». Una barrera muy potente en contra de la exclusión es esa actitud intelectual que lleva a pensar y hacer con las dificultades escolares como si fueran presentes, cuando, en realidad, son mejor comprendidas y afrontadas en gerundio: la inclusión y la exclusión no son, sino que se van haciendo (ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Benjamin ha expuesto contundentemente las relaciones entre el poder, la cultura y las decisiones en estos ámbitos:

[...] los instrumentos de juicio utilizados para determinar habilidades intelectuales (*y escolares*) que son parte de aparatos

de conocimiento y poder representan una forma de subordinación intelectual que coloca a determinados estudiantes (*también quizás a centros y profesores*) en relaciones de subordinación formulando expectativas académicas normativas fuera de su alcance (BENJAMIN, 2002, p. 5).

2.1.4 Gobierno y administración de la educación

Así como el vector anterior es necesario para conectar la educación inclusiva con los poderes económicos y políticos, este vector abunda en la necesidad de inspeccionar las lógicas y reglas de juego más internas a las políticas propiamente educativas y a las reformas que se están promoviendo. La educación inclusiva, inscrita coherentemente bajo el amparo de derechos, no tiene nada que ver con esa máxima tan querida de la ideología neoliberal según la cual el modelo de gobierno inexcusable es la eficiencia y la asunción de responsabilidades individuales para resolver, localmente, contradicciones sistémicas. La posibilidad y los contenidos de la educación inclusiva, tal como también lo plantea la UNESCO (2009), no se avienen bien con determinados usos de grandes principios jaleados por las reformas de las últimas décadas como la autonomía organizativa y pedagógica, y mucho menos todavía con la tan encumbrada libertad de elección por las familias de la educación que desean para sus hijos e hijas. No hay autonomía justa si no es responsable ante valores y principios que tengan en cuenta los derechos comunes. Tampoco es posible sin recursos, capacidades, compromisos efectivos, vigilancia de sus vulneraciones y aplicación de las medidas precisas para impulsar, por parte de la administración pública, proyectos y condiciones inclusivas con liderazgo y prioridades comprometidas. Una de sus concreciones ha de llevar a revisar modelos de relación absurdamente burocráticos entre las administraciones, los centros, el profesorado y otros agentes sociales, abogando por visiones mucho más dinámicas e inteligentes, como comunidades de aprendizaje, justamente orientadas hacia la mejora de la educación y los aprendizajes con sinergias externas e internas a los centros.

La inclusión de todos en el derecho a la educación exige, además, autonomía y responsabilidad de los centros y su personal; autonomía y capacidades para ejercerla; autonomía convertida en transformaciones internas con propósito y rendición de cuentas pública y con efectos. A fin de cuentas, la educación inclusiva no solo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración

y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes (R AFFO y OTROS, 2009). Tienen mucho que ver, por lo tanto, con el funcionamiento interno de los centros, la dirección y el liderazgo, los compromisos y las relaciones docentes. Valores y principios inclusivos han de aterrizar también en todos estos ámbitos.

2.1.5 Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación

La totalidad de los vectores que estamos exponiendo importa, pero todos han de girar sobre este en particular: un currículo, una enseñanza, unos aprendizajes debidamente trabajados según valores y principios incluyentes y, naturalmente, profesores y otros profesionales que los asuman y se esfuercen en ir realizándolos. Si las políticas y formas de gobierno inclusivas comportan cambios culturales y prácticos, ello es todavía más relevante en todo lo concerniente a este vector. Bajo el paraguas explícito de la inclusión, o el combate de la vulnerabilidad escolar y el fracaso, se ha elaborado un cuerpo de conocimiento pertinente, y se han documentado buenos proyectos y experiencias (HABERMAN, 1991; MARTÍNEZ, 2002; HAYES, MILLS, CHRISTIE Y LINGARD, 2006; COLE, 2008). Sus mensajes coinciden en reclamar un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular; una forma de entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas; una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso; un currículo y unos procesos de enseñanza y aprendizaje que cuestionen una «pedagogía de la pobreza» para los más menesterosos (HABERMAN, 1991) pues, de ese modo, se refuerzan las desventajas sociales, culturales, curriculares y educativas. Su alternativa es una «pedagogía rica y justa» (COLE, 2008): calidad intelectual de los contenidos, cultivo del pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus debilidades y puntos fuertes, un clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos. El valor y el rigor de las tareas escolares ha de abordarse prestando suma atención a la implicación cognitiva, afectiva y social, a

las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse, a los principios de una pedagogía del cuidado, en consonancia con los aprendizajes antes señalados, que han de tomarse no tanto como objetivos a lograr con eficacia, sino como principios de actuación (HAYES y OTROS, 2006; SUSINOS y PARRILLA, 2008; VERDUGO, 2009). Aunque otras tradiciones en la investigación pedagógica, como la eficacia y mejora escolar, surgieron y se desarrollaron con esquemas y enfoques diferentes a los que venimos recogiendo aquí, sus aportaciones también coinciden en las apreciaciones y propuestas fundamentales (M UÑOZ REPISO y MURILLO, 2003). Algunas implicaciones para el profesorado, asimismo, pueden verse, entre otros, en Escudero y Luis Gómez (2006), donde se abordan implicaciones para la formación del profesorado de una educación para todos, así como se alerta sobre algunos riesgos de ciertas políticas en curso.

2.1.6 Comunidad escolar y alianzas sociales

Los objetivos y la construcción de la educación inclusiva y social desbordan ampliamente a los centros y al profesorado, lo que quedó visibilizado en la 48.ª Conferencia de la UNESCO (2009) en el conjunto de recomendaciones planteadas. Asimismo, en la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se apela insistentemente en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales (PARRILLA, 2005). Se cuenta con relatos sugerentes de proyectos en esa dirección (AINSCOW y OTROS, 2007; OAKES y ROGERS, 2007; F LECHA, 2008). La inclusión no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo. Evitando que las apelaciones al protagonismo de la sociedad civil sirvan como pretexto para omisiones de los poderes públicos, es una senda de obligado tránsito, sean cuales sean sus dificultades y escollos.

El horizonte de la inclusión no solo está lejano sino que es arduo y complejo, como surge al considerar aunque solo sea los vectores expuestos. Es preciso, sin embargo, tomar buena nota de realidades que evidencian exclusiones, procurar comprenderlas en lo posible y armar proyectos (camino, trayectos sostenidos) para reducir sensiblemente su extensión y profundidad, ya que erradicarlos aquí y ahora sería inverosímil.

3. FRACTURAS PROFUNDAS ENTRE LOS HORIZONTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA QUE NO CESA

Sin sumarnos a balances radicalmente negativos del camino recorrido por la educación española tras la restauración democrática, entendemos que hay datos que siguen revelando un estado de cosas, no ya incoherente con una visión idealizada de la inclusión, sino con avances y logros elementales y sostenidos en esa dirección. Además de otras reformas precedentes, todas ellas legitimadas en teoría por sus apuestas por la reducción del fracaso escolar, la LOE (2006) abrazó el lema de la «educación para todos y entre todos». El devenir de los acontecimientos, por desgracia, no lo ratifica.

3.1 ALGUNOS DATOS DE SITUACIÓN

En democracia el sistema educativo español ha sido objeto de varias reformas en todas sus etapas. El balance que cabe hacer es muy heterogéneo, con puntos favorables y otros todavía injustificables. Así, por ejemplo, la actual esperanza de vida escolar, para un niño de 5 años es de 17,2%, según las previsiones del Ministerio de Educación (MEC) (2010), cifra ligeramente por debajo de la media (17,6%) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y de la Unión Europea (UE) (17,7%), pero de gran avance si pensamos cuál era la situación hace solo tres décadas. También se han cubierto otros objetivos. La población entre 25-64 años, comparada su situación entre 1998 y 2008 (MEC, 2010a), muestra tasas de titulación en estudios posobligatorios que pasaron del 33% al 55%. En educación universitaria se ha alcanzado una cota del 29%, más alta que la media de la OCDE (28%) y de la UE (25%). Sin embargo, solo un 22% había completado secundaria posobligatoria, porcentaje muy por debajo del 44% de la OCDE, aunque hubo avances notables en 2004 respecto a 1998. Al contemplar la franja de edad entre 25-34 años, vemos que en 2008 el 65% había completado secundaria posobligatoria, 15 puntos por debajo de la media OCDE (80%) y 17 menos que la UE (82%); un 56% cursaba bachillerato, algo por encima de los países del entorno, y 47,8%, formación profesional, menos que la media de la UE, que fue 52,9%. En ese mismo curso la titulación global en posobligatoria fue del 73% –bajó un punto respecto a 2007–, pero siguió siendo claramente superior al 66% de 2001; por debajo, no obstante, de la OCDE (80%) y de la UE (83%). Entre la distintas comunidades autónomas, en todos esos años y franjas de edad, las estadísticas muestran desigualdades acusadas.

La extensión y democratización de la educación iniciada hace más de dos decenios no fue baldía. Es cierto que todavía hay distancias que reducir con la UE, desequilibrios entre bachillerato y formación profesional lo que llevaría a unas cotas más sensatas en la enseñanza universitaria, y, con toda certeza, entender y remediar desigualdades notables entre las comunidades autónomas. Estos tramos del sistema, con todo, no son los más preocupantes en materia de inclusión. Veamos algunos indicadores de la educación obligatoria.

En lo que respecta a repetición de cursos, al comparar los años escolares 2001-02 y 2006-07 (MEC, 2010b) se observa que en segundo de primaria se pasó desde el 2,7% al 4,3% y en sexto, del 5,1% al 6,7%. En secundaria obligatoria, en segundo curso, se pasó del 12,6% al 16,4%, mientras que en cuarto, final de etapa, el 11,4% aumentó hasta el 12,7%. La repetición, que tiene un valor sintomático y no precisamente positivo, no ha mejorado recientemente ni se ha mantenido, sino que, como tendencia, tiende a empeorar.

En lo mismo abundan otros indicadores. Las tasas de estudiantes que completan la educación primaria a la edad teórica, 12 años, en el curso 1994-95 fueron del 79,7%, mejoraron en 1999-2000 (87,5%), pero en 2004-05 cayeron hasta el 84,3%: mejores que una década atrás pero no sostenidas en el último lustro. Por su parte, las tasas brutas de graduación al final de la educación secundaria obligatoria fueron en 1999-2000 del 73,4%, descendieron al 71,5% en el curso 2005-06 y cayeron en 2006-07 hasta el 69,0%. Sin podernos detener en comparaciones entre las autonomías, esas tendencias son realmente un serio problema. Finalmente, las tasas nacionales de abandono escolar prematuro en el 2000 eran del 29,6%, en 2007 subieron hasta el 31%, y todavía fueron algo superiores en 2008 con un 31,2%. Particularmente este dato nos coloca entre los primeros de la cola, muchos puntos por encima de la media de la UE cifrada en el 14,9% (MEC, 2010b). Como en otros muchos países (UNESCO, 2010), España figura entre los que muestran estancamientos e incluso retrocesos en materia de inclusión.

Conviene, además, matizar las valoraciones sobre nuestra equidad, tal como determinadas lecturas de ciertas evaluaciones sostienen. No hay datos de evaluaciones diferentes (PISA, evaluaciones nacionales de diagnóstico u otras) que dejen de evidenciar que el provecho educativo de nuestros niños y jóvenes sigue siendo muy dependiente de factores históricos sociales y familiares consabidos: nivel de formación de las familias, estatus profesional de los padres, condición de género, perte-

nencia a minorías étnicas, inmigrantes, asistencia a escuela pública o privada (BOLÍVAR y LÓPEZ, 2009; FERNÁNDEZ ENGUITA, MENA MARTÍNEZ y RIVIERE GÓMES, 2010). Todos entran a la educación obligatoria pero no todos logran la formación debida. El bachillerato, cuyas tasas de matriculación, como vimos, son equiparables e incluso exceden a las de muchos países del entorno, no ofrece a todos los mismos probabilidades de acceso. Calero (2008) señaló que la probabilidad de matricularse a los 16-17 años varía según la profesión de los padres: profesionales liberales (85,3%); trabajadores manuales cualificados (52,2%); trabajadores agrícolas (36,4%); trabajadores manuales no cualificados (27,5%). Nuestro sistema educativo ha realizado esfuerzos notables en cantidad de escolarización y democracia formal, pero los datos anteriores arrojan un jarro de agua fría en garantías efectivas de ese derecho, en educación inclusiva a fin de cuentas.

3.2 ALGUNAS EXPLICACIONES MIRANDO HACIA EL INTERIOR DE LOS CENTROS ESCOLARES

Los centros y las aulas no son los únicos espacios de inclusión y exclusión. Dentro de unos y otras, no obstante, esos fenómenos se manifiestan, se cocinan, se producen y son certificados (ESCUDERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009). Sin afán de proponer aquí una explicación comprensiva, queremos resaltar un fenómeno curioso, sin duda un tanto específico pero, a nuestro entender, significativo. Conciérne a la integración del alumnado con discapacidades en los centros ordinarios y algunos de sus efectos no pretendidos, pero paradójicamente propiciados. Se trata, a nuestro entender, de un buen ejemplo de la complejidad cultural de los cambios escolares, así como de las secuelas que pueden asociarse a algunos de ellos cuando se imponen como decretos y estructuras sin el acompañamiento ni las transformaciones necesarias, precisamente en términos culturales y prácticos.

Los centros y el profesorado no tienen la cultura organizativa y docente incorporada como un elemento más sumado a otros, sino que, como acertadamente indicó González (2003), los centros *son* cultura, y los profesores agentes culturales de una determinada cultura histórica y actual, con raíces internas y externas, resistente pero no estática, con elementos comunes y diferencias en su seno. Observado con una lente cultural, el tránsito desde la segregación de personas antes dejadas fuera de los centros ordinarios a su integración dentro de ellos, y desde aquel

proyecto a su acogida posterior bajo el manto de la educación inclusiva, permite, siendo breves, dos consideraciones y advertencias. La primera de ellas apunta al hecho de que, en efecto, la integración supuso un avance notable en ciertos valores y principios según los cuales a todas las personas, también a las afectadas de discapacidades, les asiste el derecho a un servicio educativo normalizado, sensible y atento a sus necesidades personales, con apoyos y servicios dentro de los centros ordinarios en orden a hacerlos acogedores de estudiantes diferentes; una filosofía, una cultura, por cierto, no descaminada en relación con el derecho universal a una educación integradora, que fue promovida desde mediados de la década de 1990 por la Administración y entusiastamente defendida por muchos investigadores en el contexto español. ¿Dónde surgieron fracturas? A fin de cuentas, donde siempre: los recursos humanos y materiales terminan siendo insuficientes y, más aún, la cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia y, como mucho, en asimilación, sin lograr construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la Administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente: son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Ese es un fenómeno universalmente documentado (RETROU, ANGELIDES y LEIGH, 2009), aunque ello no sirva de consuelo ni de pretexto. La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados (profesores de pedagogía terapéutica; logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados). Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes.

El segundo asunto es, si cabe, aún más llamativo. Nuestra tesis es que, precisamente por el poder de apropiación y domesticación que las culturas preexistentes son capaces de ejercer sobre los cambios llegados de fuera, puede que no solo logren deglutirlos y desfigurarlos, sino incluso sacar buen provecho de ellos, reforzando así las propias posiciones. En un determinado momento, el todavía más amplio paraguas de la diversidad ganó terreno al lenguaje de las necesidades educativas especiales, reservado a los alumnos de integración. De ser entendida como una excepción, se extendió como un halo, prometedor o amenazante, sobre

todo el alumnado. Para algunos supuso una buena oportunidad, pero sobre otros cayó como una losa, un estigma etiquetado, una forma nueva de clasificación y, así, la justificación de otras formas de derivación y exclusión aplicada no ya a los venidos de fuera, sino a los que estaban dentro. A pesar del esquematismo de nuestro análisis, el paraguas más reciente de la diversidad (adscrito por algunos a la educación inclusiva) sirvió como un excelente pretexto para crear y aplicar un amplio conjunto de programas especiales, medidas especiales, apoyos y refuerzos extraordinarios (MARTÍNEZ, 2005; GONZÁLEZ, MÉNDEZ y RODRÍGUEZ, 2009). Hemos de explicar bien lo que queremos significar. No estamos cuestionando en sí «segundas oportunidades» que han supuesto para muchos estudiantes algunas atenciones que lograron remediar, a agua pasada, huellas académicas, personales y sociales negativas surgidas en su paso por las aulas ordinarias. Lo que decimos, más bien, es que esa manera de entender y tratar la diversidad ha proyectado la sombra de la integración de los discapacitados con todos sus inconvenientes sutiles de asimilación y exclusión: un currículo no adaptado, sino aminorado; una enseñanza parecida a la más arriba denominada «pedagogía de la pobreza»; unos resultados escasos, devaluados dentro y fuera de la escuela; espacios especiales; programas extraordinarios; profesionales especiales, muchas veces bordeando la exclusión, como poco (MARTÍNEZ, 2005). Las culturas, las responsabilidades y las prácticas dominantes no han sufrido grandes convulsiones. Con una inteligencia sorprendente, por el contrario, se percataron de que esos elementos de la filosofía de la integración y la diversidad «acomodada» podían serles útiles para no cuestionar el orden escolar vigente, salvando de paso la buena conciencia de que así se ofrecía una «educación a la medida» de los que no pueden o no quieren estudiar y, además, incordian a los otros.

3.3 OTRAS EXPLICACIONES MIRANDO HACIA FUERA

No todo es explicable, desde luego, mirando hacia dentro; hay que echar alguna mirada fuera. Seguimos sin querer caer en análisis catastrofistas, pues de ellos ya se ocupan ciertos sectores mediáticos y las fuerzas más conservadoras. Con todo, no podemos pasar por alto algunos fenómenos de nuestro singular reformismo educativo de las últimas décadas. Se ha denunciado con fundamento (ESCUDERO, 2002, [y otros muchos]) la riada de reformas acaecida. También la contumacia de reformadores que, una y otra vez, sostienen, sin enmendarlo a la vista de los resultados, su exceso de confianza en que el diseño de nuevas

estructuras, decretos, programas y medidas, figuras profesionales y reglamentaciones es suficiente para promover cambios efectivos en las políticas a ras de tierra, las culturas y las prácticas. El afán reglamentista, curiosamente, ha ido acompañado de omisiones increíbles. Quizás la mayor ha sido la penosa formación inicial del profesorado de educación secundaria. A pesar de tantas reformas ha seguido hasta la fecha un modelo que venía desde los años setenta. Tuvo que llegar el controvertido Espacio Europeo de Educación Superior para sacarnos de tan flagrante omisión. El curso pasado ha iniciado su andadura un nuevo máster cuyo análisis excede este espacio. La formación continuada del profesorado, nacida con bríos en los centros de profesores a mediados de la década de 1990, está ahora tan desfigurada, fragmentada y dispersa entre las políticas transferidas a las distintas comunidades autónomas, que es difícil saber por dónde va, qué ofrece, qué pretende y cómo.

No creemos que la formación sea algo mágico, pero sí que es una llave, bien pensada y aplicada, para crear culturas, capacidades y actitudes. Tampoco merece ser señalada en exclusiva al querer comprender las fracturas de las que hablamos. Es preciso, por ejemplo, referirse especialmente al uso del fracaso escolar. No raramente es cínico y torticero: también un instrumento de encono y distracción, y aunque abundan las alarmas al respecto se hace más bien poco y mal para diagnosticarlas; menos aún para frenarlas de una vez. La mayor preocupación de los sectores sociales, educativos y políticos más conservadores es la calidad y el nivel. Es machacona su insistencia en habilitar vías prematuras para cuidar o sacar del sistema regular a los estudiantes que no rinden y en su reclamación de la libertad de elección de las familias, precisamente en un país cuyas tasas de escuela privada figuran entre las primeras europeas. Posiblemente, de ese modo escuchan y explotan las voces y las exigencias de los sectores sociales medios y altos. No se recatan en favorecer las iniciativas privadas, debilitar la escuela pública, hacer de ella el lugar de inmigrantes, minorías y sectores sociales que no pueden (algunos no quieren) elegir porque no son escogidos por centros de excelencia particular. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008), por dar una referencia, lo ha denunciado concretamente en la Comunidad de Madrid. Los gobiernos socialistas, en su primera etapa y también en la actual, han liderado leyes y medidas diferentes defendidas por los partidos políticos de derechas en estas materias. De hecho, como se puede observar en las comunidades donde gobiernan desde hace años, las mismas ni han sido del todo congruentes con la inclusión ni pueden aducir logros mejores en la lucha contra la exclusión. La trifulca

partidaria sobre la educación, y la parte que en ella tienen los sindicatos, es, quizás, el mar de fondo que zarandea de aquí para allá a la educación sin avanzar, como sería justo, hacia la inclusión. El Pacto Social y Político por la Educación (MEC, 2010c), cocido durante todo el curso pasado y finalmente *non nato*, es posiblemente una de las pruebas más evidentes de que en este país se jalea demasiado el fracaso escolar, se hace poco para combatirlo y, como si de una patata caliente se tratara, va de mano en mano sin que nadie realmente apueste por enfriarla.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ABIERTAS

Iniciamos el texto con amplios vuelos pero, finalmente, hemos bajado a ras de tierra, quizás acentuando trazos realmente oscuros. Es preciso recuperar un territorio intermedio. En vez de ideales inclusivos fuera del alcance cabe imaginar otros intermedios. No es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables. Rebajar significativamente los índices de exclusión actuales ha de ser uno de ellos. Es una cuestión de derechos, no de mejorar posiciones en el *ranking* internacional. Entendida como un horizonte, la educación inclusiva –democrática, justa y equitativa– sigue justificando, sean cuales sean los tiempos actuales y por venir, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas. Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediabiles. Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación. Aunque salgan fuera de lo políticamente correcto, algunas propuestas son inexcusables: los poderes públicos han de proteger y velar por una escuela pública al servicio del bien común de la educación, corregir honestamente la deriva hacia la privatización, liderar un trayecto claro y decidido hacia la inclusión, hacer visible los fracasos, exigir y apoyar a los centros y docentes, centrar sus esfuerzos mucho más en la creación de capacidades que en la suma de recursos y decretos. Los centros escolares y la profesión docente han de resistir la tentación de echar tantos balones fuera; recrear, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicar respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía. Los

tiempos corrientes no son favorables a la inclusión social y educativa, pero quizás tampoco el núcleo de la cultura, la política y las prácticas vigentes y consentidas en la mayoría de nuestras escuelas. Lo primero está fuera de control; lo segundo es una tarea propia e intransferible desde ahora mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.; BOOT, T. y D YSON, A. (2006). «Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressure in England». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n.º 4, pp. 295-308.
- AINSCOW, M. y OTROS (2007). *Equity in Education. New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BALL, S. y YODEL, D. (2007). «Privatización encubierta en la educación pública». V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Disponible en: www.ei-ie.org/gats/es/newshow.php?id=708&theme=gats&country=global.
- BARTON, L. (2008). «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 137-152. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.
- BENJAMIN, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive Education. An Ethnography*. Londres: Open University Press.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ, L. (2009). «Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- BOOTH, T. (2005). «Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action». *Forum*, vol. 47, n.ºs 2-3, pp. 151-158.
- BRISTOL CITY COUNCIL (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*. Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.
- CALERO, J. (2008). «Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España». *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, n.º 1, n.º 1, pp. 49-61.
- COLE, R. (2008). *Educating Everybody's Children*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2008). *Por la escuela pública y análisis de la educación en la Comunidad de Madrid*. Documento de debate. Disponible en: www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Documentos.htm.
- ECHEITA, G. y ERDUGO, M. A. (2005). «Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio». *Siglo Cero*, vol. 36 (1), n.º 236, pp. 5-12.
- ESCUADERO, J. M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quién?* Barcelona: Ariel.
- (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 1.
- (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 107-141.
- y GÓMEZ, A. L. (coords.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, mayo-agosto, pp. 41-64. Disponible en: www.rieoei.org/rie50a02.pdf.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMES, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa. (Estudios Sociales n.º 29).
- FLECHA, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM. Sevilla.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». *Revista de Educación*, n.º 136, pp. 215-239.
- (2003). «Cultura y subculturas organizativas», en M. T. GONZÁLEZ, J. M. NIETO y A. PORTELA, *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- MÉNDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). «Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 79-104.
- HABERMAN, M. (1991). «The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching». *Phi Delta Kappan*, vol. 73, pp. 280-290.
- HAYES, D. y OTROS (2006). *Teachers and Schooling. Making a Difference*. Sidney: Allen & Unwin.
- JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J. y TABERNEIRO, J. (2009): «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 11-49.

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (2006). BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.).
- MARTÍNEZ, B. (2002). «La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI», en D. FORTEZA y M. R. ROSSELLÓ (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- (2005). «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, n.º 1, pp. 34-56.
- MENDIZÁBAL, A. y SOSTOAGAZTELU-URRUTIA, V. P. (2009). «Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión social. La experiencia de los centros de iniciación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3.
- (en prensa). «Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, se publicará en el n.º 70 (abril de 2011).
- MILES, S. y SINGAL, N. (2009). «The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity?». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n.º 1, pp. 1-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEC) (2010a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid.
- (2010b). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid.
- (2010c). *Pacto social y político por la educación*. Documento disponible en: www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814.
- MUÑOZ REPISO, M. y MURILLO, F. J (coords.) (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Nguyen, Th. X (2010) Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4) 341-355.
- OAKES, J. y ROGERS, J. (2007). «Radical Change through Radical Means: Learning Power». *Journal of Educational Change*, vol. 8, n.º 3, pp.193-206.
- PARRILLA, A. (2005). «De la colaboración a la construcción de redes», en N.MARTÍNEZ (coord.), *Tejiendo redes desde la psicopedagogía*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PETROU, A.; ANGELIDES, P. y LEIGH, J. (2009). «Beyond the Differences: from Margins to Inclusion». *International Journal of Inclusive Education* vol. 13, n.º 5, pp. 439-448.
- RAFFO, C. y OTROS (2009). «Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy» *International Journal of Inclusive Education* vol. 13, n.º 4, pp. 341- 358.

- SCHALOCK y VERDUGO (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 38(4), pp. 21-36.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). «Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 157-171.
- THOMAZET, S. (2009). «From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 6, pp. 553-563.
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/.
- VERDUGO, M. (2009). «El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 23-43. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.
- WEHMEYER, M. (2009). «Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 47-67. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf.

AUTOEVALUACIÓN: ESTRATEGIA Y COMPONENTE ESENCIAL PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR

Marcela Román C. *

SÍNTESIS: Los aportes de la autoevaluación al proceso de implementación de un programa de cambio y mejora escolar se constituyen en el propósito del artículo que se presenta. De la mano de esta mirada analítica y juicio evaluativo interno, sustentada en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) y desde el referente de la eficacia escolar, se recorren los distintos ámbitos de intervención que estructuraron el apoyo y la asistencia técnica externa a un conjunto de escuelas urbano marginales chilenas. El objetivo fue desentrañar y valorar las importantes contribuciones que realiza este componente al proceso de innovación y cambio en sus distintos momentos y aspectos. Los resultados ofrecen un conjunto amplio y variado de modificaciones y ajustes al programa de mejora que emergen de las acciones de diagnóstico, sistematización y mediciones del rendimiento escolar, que estructuraron la autoevaluación realizada. Sus resultados ratifican la centralidad y relevancia de contar con información oportuna, válida y confiable sobre el comportamiento del rendimiento, así como de los principales factores de eficacia, para poder reorientar acciones, fortalecer o diversificar estrategias o bien ajustar o modificar metas. Las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejoren sus desempeños se ven incrementadas cuando los programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes.

Palabras clave: autoevaluación; cambio y mejora escolar; escuelas vulnerables.

AUTO-AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIA E COMPONENTE ESSENCIAL PARA A MUDANÇA E A MELHORIA ESCOLAR

SÍNTESE: As contribuições da auto-avaliação do processo de implementação de um programa de mudança e de melhoria escolar constituem o propósito do artigo que se apresenta. Com este olhar analítico e este juízo avaliativo interno, sustentado no modelo CIPP (contexto, insumo, processo

107

* Investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).

e produto) e tendo como referente a eficácia escolar, percorrem-se os diferentes âmbitos de intervenção que estruturaram o apoio e a assistência técnica externa a um conjunto de escolas urbano-marginais chilenas. O objetivo foi desentranhar e valorizar as importantes contribuições que este componente oferece para o processo de inovação e mudança em seus diferentes momentos e aspectos. Os resultados oferecem um conjunto amplo e variado de modificações e ajustamentos do programa de melhoria que emergem das ações de diagnóstico, sistematização e medições do rendimento escolar, que estruturaram a auto-avaliação realizada. Seus resultados ratificam a centralidade e a relevância de contar com informação oportuna, válida e confiável sobre o comportamento do rendimento, assim como dos principais fatores de eficácia, para poder reorientar ações, fortalecer ou diversificar estratégias ou bem ajustar ou modificar metas. As possibilidades de que os estudantes aprendam mais e melhorem seus desempenhos se veem incrementadas quando os programas de melhoria incorporam como parte de sua estrutura um componente de auto-avaliação, através do qual se analisa, discute, critique, avalie e retroalimente a própria intervenção, seus avanços e seus declives.

Palavras-chave: auto-avaliação; mudança e melhoria escolar; escolas vulneráveis.

SELF-ASSESSMENT: STRATEGY AND ESSENTIAL COMPONENT FOR CHANGE AND SCHOOL IMPROVEMENT

ABSTRACT: The contributions of self-assessment to the implementation agenda of change and school improvement are in the purpose of the article. By the hand of this analytic look and the internal trial evaluation, based on the model CIPP (context, input, process and product) and with the reference of the school efficiency, it goes roaming the different intervention areas structured in the support and the external technical assistance to a set of Chilean urban marginal schools. The aim was to untangle and assess the important contributions that this component does to the innovation and change process in its different times and aspects. The results provide a wide and varied set of modifications and adjustments to the improvement program that emerge from the diagnosis actions, systematization and measurements of school performance, what structured the self-assessment done. The results confirm the centrality and relevance of counting with the timely, valid and reliable information, as well as with the main factors of effectiveness, in order to reorient actions, strengthen or diversify strategies or adjust or modify goals. The possibilities that the students might learn more and improve their performances are heightened when the improvement programs incorporate as part of their structure a self-assessment device, from where they analyse, discuss, critique, evaluate and feedback their own intervention, their advances and their outstanding.

Keywords: self-assessment; change and school improvement; vulnerable schools.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto «Enseñar para aprender» es un programa de asistencia y acompañamiento externo para el cambio hacia la mejora escolar, destinado a escuelas urbano marginales con bajos rendimientos escolares a lo largo del tiempo. Dicho programa fue desarrollado entre 2003 y 2006 por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, con el apoyo y patrocinio de la Fundación Ford¹. Durante estos cuatro años se trabajó con un grupo de centros educativos ubicados en dos de las comunas más vulnerables de la Región Metropolitana de Chile, con el propósito de construir y validar una estrategia educativa participativa e integral de cambio y mejora escolar. Específicamente se buscaba mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, el liderazgo y la conducción directiva, así como la participación de las familias en la mejora de los aprendizajes de sus hijos. En otras palabras, se trataba de implementar y acompañar un proceso de innovación y cambio orientado hacia la mejora de este grupo de escuelas y sus comunidades, que se viera reflejado en el mejoramiento sustantivo de los aprendizajes de sus estudiantes y en el incremento del rendimiento escolar en ellas.

109

El programa contempló desde el inicio incluir, como parte de la intervención, un componente de evaluación desde donde se sistematizaran las acciones realizadas, y se analizaran y evaluaran los resultados y efectos de las mismas durante la implementación. El propósito era alimentar esta asistencia y acompañamiento externo con criterios metodológicos, indicadores e información oportuna, válida y confiable que permitiera ajustar, diversificar o cambiar insumos y estrategias, de manera de alcanzar con éxito los objetivos buscados desde cada ámbito de intervención y etapa de esa asistencia técnica. Dicho componente se constituye así en una mirada de autoevaluación desde quienes proponen el diseño del programa y lo implementan.

¹ El Programa de Reforma Educacional de la Oficina de la Fundación Ford para el Área Andina y el Cono Sur puso en marcha en el año 2002 la importante iniciativa «Equidad en el acceso al conocimiento». Como parte de ella apoyó a diferentes instituciones de amplia experiencia en el campo educativo para que propusieran e implementaran proyectos de mejoramiento escolar en escuelas públicas (urbanas y rurales) ubicadas en contexto de pobreza y vulnerabilidad social y educativa de Argentina, Chile, Colombia y Perú. La experiencia que se comparte corresponde a uno de los dos proyectos financiados en Chile.

Tres fueron los ejes que orientaron y estructuraron el programa de apoyo y asistencia técnica para el conjunto de escuelas vulnerables: 1) gestión educativa, 2) prácticas pedagógicas y 3) participación de las familias. El diseño se completa con el componente de autoevaluación que recorre y sistematiza las acciones y efectos provocados en cada una de estas dimensiones para retroalimentar, en consecuencia, al equipo responsable, a fin de ajustar y adecuar recursos y servicios, modificar o fortalecer ejes, metas y estrategias durante su implementación y desarrollo.

A través de un diseño sistémico e integral se intervino de manera simultánea y articulada en esas tres dimensiones, para apoyar y fortalecer en cada una de ellas los principales factores que aparecen vinculados a la calidad y equidad educativa desde la perspectiva conceptual de la eficacia escolar (CREEMERS, 1994, 1996; SCHEERENS y BOSKER, 1997; TEDDLIE, REYNOLDS y SAMMONS, 2000; BELLEI y OTROS, 2003; MURILLO, 2003a, 2007; RACZYNSKI y MUÑOZ, 2005; ROMÁN, 2008b).

Así, a nivel de la escuela se esperaba, fortalecer la gestión pedagógica en sus equipos directivos, entregándoles herramientas de planificación y gestión institucional y fortaleciéndolos en su liderazgo técnico pedagógico; mejorar la convivencia al interior de las escuelas; instalar una cultura de planificación, supervisión y retroalimentación interna de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y fortalecer sus vínculos con las familias y los administradores. En lo que respecta a la enseñanza, el desafío era tanto mejorar el manejo y apropiación del currículo de lenguaje y matemática en los docentes como las didácticas específicas para enseñarlo y, asimismo, fortalecer la mediación y las estrategias pedagógicas, el uso de materiales y de recursos educativos, la gestión de tiempo y el clima en el aula. En lo atinente a las familias, se apostaba a fortalecer su rol educativo legitimándolas como espacios y agentes educadores válidos y eficaces. De manera transversal, el proyecto asume y atiende factores de eficacia más actitudinales y propios de la cultura escolar tales como el compromiso, la motivación de los distintos actores y las expectativas sobre los estudiantes. Se buscaba provocar en cada una de estas escuelas y en sus actores cambios importantes en la forma de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello fue necesario romper con pautas culturales fuertemente arraigadas con relación a la gestión escolar y su liderazgo, a la preparación y apoyo al trabajo de aula, a la manera de relacionarse e interactuar con los padres y familias de sectores vulnerables, así como respecto de las capacidades y posibilidades futuras de sus alumnos.

El presente artículo comparte el modelo utilizado para el seguimiento y evaluación interna del proyecto señalado, la estrategia de recogida de información para la retroalimentación de la intervención, así como sus principales aportes a la implementación y rediseño de un modelo de asistencia técnica externa para el cambio y la mejora en escuelas vulnerables.

2. LOS MODELOS DE EVALUACIÓN PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA: UNA BREVE RECORRIDA HISTÓRICA

La evaluación de proyectos o programas en el campo educativo se constituye esencialmente en el juicio especializado sobre los objetivos, la estructura, el funcionamiento, las consecuencias y/o los resultados de estas intervenciones sociales, juicio que recorre y se sostiene en un riguroso proceso investigativo a partir de ciertos principios, marcos conceptuales y metodológicos, enfoques y criterios preestablecidos. Para enmarcar la opción del modelo de autoevaluación a presentar en este texto, valga un pequeño recorrido por los distintos enfoques y modelos que desde hace más de dos décadas acompañan los procesos de enseñanza y mejora de los aprendizajes en el campo educativo.

111

Los expertos investigadores y evaluadores consideran a Ralph Tyler como el iniciador de la evaluación educativa, por ser quien en los años cuarenta se refiere a ella por primera vez y propone un método propio para evaluar en educación. Sus análisis y propuestas de evaluación están referidos especialmente al currículo o plan de estudio y a la enseñanza en relación con los objetivos de la educación (1950, 1967, 1969) en torno a los cuales ha de organizarse dicho currículo.

La irrupción de modelos de evaluación se sitúa en la década de 1970 (E SCUDERO, 2003; PERASSI, 2009), momento en que surgen innumerables posibilidades, tanto conceptuales como metodológicas, para evaluar en educación (GUBA y LINCOLN, 1989). Aparecen propuestas de evaluación que incorporan ya no solo el juicio sobre logros y objetivos preestablecidos y buscados, sino que analizan los efectos logrados efectivamente y entregan su interpretación sobre el proceso de implementación tanto para los beneficiarios como para los propios diseñadores, apoyados por estrategias e instrumentos que permiten dar cuenta de las razones e interpretaciones sobre el proceso vivido por sujetos implicados y/o beneficiarios de las acciones de los proyectos o programas.

Así, investigadores como Cronbach (1963, 1982), Scriven (1967, 1976) y Stake (1967) establecen que el foco de la evaluación no ha de estar centrado solamente en los objetivos o metas planificadas, ya que, generalmente, los resultados o efectos no previstos son tanto o más importantes que los planificados y esperados por el programa o proyecto. Desde allí desarrollan y ofrecen formas o estrategias para evaluar. Scriven, por ejemplo, recomienda que el evaluador no tenga información previa acerca de los objetivos porque lo influenciará en términos de lo que se disponga a observar e interpretar. A este autor le debemos también, entre otros aportes al campo de la evaluación educativa, la distinción, según la función que cumpla, entre evaluación formativa y sumativa (SCRIVEN, 1973, 1974).

En este período se reconocen, asimismo, modelos que priorizan recoger la información para evaluar desde los propios implicados o interesados en los programas, entre los cuales mencionamos dos: la evaluación iluminativa (PARLETT y HAMILTON, 1977) y la evaluación sensible o responsable (STAKE, 1975). Para la primera, el significado de un programa es, principalmente, lo que este significa para sus beneficiarios. De allí que lo que importa es recoger el relato o la narrativa a través de la cual los sujetos y colectivos implicados describen la experiencia vivida, sus dificultades, logros, problemas y aprendizajes. Por su parte, y desde una evaluación sensible, Robert Stake (1980) aboga porque en ella se considere la opinión no solo de los directamente implicados sino la de todos aquellos interesados en él: los denominados, precisamente, grupos de interés (*stakeholders*). En este sentido, y debido a que en estos modelos importa fundamentalmente la relación evaluador/evaluados – que ha de ser situada, etnográfica y, a veces, hasta participante (GUBA y LINCOLN, 1982, 1989)– es que se los considera modelos de evaluación cultural.

Un nuevo giro se produce en los modelos de evaluación al incorporar la exigencia respecto de la utilidad de sus resultados, ya no solo para dar cuenta de lo logrado o conocer la vivencia de los implicados durante el proceso, sino para tomar decisiones en la planificación de futuras acciones (ALKIN (1969, 1991; STUFFLEBEAM 1966, 1994; CRONBACH, 1982). Es Cronbach quien propone usar la evaluación como un instrumento para mejorar las decisiones implicadas en el acto de educar. Para ello, se ha de evaluar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo al concluir o únicamente para dar cuenta de los logros o aprendizajes finales. Desde este enfoque, la evaluación que se realiza durante su implementación aporta significativamente más al

problema abordado que aquella que se preocupa por estimar logros una vez concluidas sus acciones (CRONBACH, 1963). Por esto, pone especial atención al proceso que acontece en la sala de clases (entrar al aula) y a los cambios ocurridos en los estudiantes durante la implementación, tanto en lo actitudinal como en lo cognitivo (CRONBACH, 1963, 1980).

Con Guba y Lincoln (1989) surge una nueva perspectiva o enfoque para evaluar en educación, que ellos denominan evaluación respondente y constructivista porque integra elementos de la evaluación sensible de Stake con aspectos metodológicos del constructivismo (ESCUDERO, 2003). Desde esta mirada, lo importante de evaluar aún es lo que informan, sienten, piensan y ocurre con los implicados (ejecutores, responsables y beneficiarios), pero dicha evaluación se ha de sostener desde una perspectiva constructiva, la cual permite que emerjan las verdaderas preocupaciones, opiniones y demandas de estos implicados e interesados, atendiendo adecuadamente al contexto y sus factores y en una actitud de permanente descubrimiento por parte del evaluador (GUBA y LINCOLN, 1989). La evaluación es, en primer lugar, un proceso que crea realidad, y en ese marco adquiere connotaciones sociopolíticas, se convierte en un espacio de aprendizaje continuo y de colaboración entre las partes que admite y promueve la reflexión y la divergencia, y cuyos resultados son impredecibles (ESCUDERO, 2003).

113

El investigador y evaluador dispone hoy de un amplio abanico de enfoques, propuestas y modelos para evaluar y emitir juicios respecto de las acciones, proyectos, programas o políticas educativas. Diversos, aunque muchos de ellos complementarios, en su forma de entender y exigir a la evaluación, y diversos respecto de los criterios que la sostienen, objetivos que la guían y funciones que se le pide ejercer. Tienen también importantes diferencias referidas al lugar y papel que desempeña el evaluador, y a la estrategia o camino que debe recorrer. Profundicemos en aquel que se convierte en el marco y referente para la autoevaluación que se comparte en el presente artículo.

2.1 EL MODELO DE EVALUACIÓN CIPPP: CONTEXTO, INSUMO, PROCESO Y PRODUCTO

El modelo CIPP –contexto, insumo, proceso y producto– desarrollado por Daniel Stufflebeam (STUFFLEBEAM y OTROS, 1971; STUFFLEBEAM, 1983; STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987) es el más generalizado, ampliamente conocido y difundido en el campo educativo. Este modelo de evaluación por componentes específicos integra y

articula los análisis a nivel de los procesos y resultados desencadenados y logrados por un programa o proyecto durante su implementación, con la pertinencia y relevancia de los insumos aportados y las influencias del contexto donde se desarrollan las acciones o intervenciones en cuestión.

Para Stufflebeam (1994), la evaluación se constituye en un proceso de investigación riguroso mediante el cual se ofrece información pertinente y relevante para la toma de decisiones respecto de los cuatro ámbitos fundamentales que estructuran y constituyen las intervenciones educativas: su adecuación a las necesidades o problemáticas sociales implicadas; su diseño; su implementación, y los productos y resultados esperados desde ellos. Desde esta mirada, el propósito más importante de una evaluación no es demostrar, sancionar o validar, sino hacer emerger aquel conocimiento y los aprendizajes que hagan posible reorientar y mejorar lo planificado e implementado a fin de conseguir los resultados y efectos buscados y requeridos.

Desde el CIPP, modelo relacional y sistémico, los servicios, recursos humanos y materiales constituyen los insumos básicos para realizar las acciones que permiten alcanzar los resultados esperados. Los factores contextuales aluden a aquellas dimensiones que se considerarán como antecedentes o variables no modificadas por el proyecto o programa, pero que influyen (positiva o negativamente) en el desarrollo de todos los demás componentes. Los procesos aluden a la forma en que se usan los insumos disponibles y aquellos aportados por el proyecto en las prácticas e interacciones implicadas en los ámbitos de intervención de cada línea o eje del proyecto, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Los resultados o productos son las consecuencias directas de las acciones emprendidas, y pueden ubicarse como resultados de nivel intermedio o final. El logro de estos efectos o resultados intermedios constituyen la vía principal para alcanzar los impactos o cambios en los problemas centrales identificados. Los resultados hablan, así, de la eficiencia, calidad y sustentabilidad de los cambios en la situación problema atendida desde estos proyectos.

114

El análisis por componentes que este modelo propone permite:

- Identificar y priorizar las metas a partir de la evaluación del contexto.
- Estructurar y dar forma a las propuestas (diseños) a partir de la evaluación de insumos.

- Orientar y guiar su implementación y ejecución a partir de la evaluación del proceso.
- Modificar, ajustar, replicar acciones y decisiones a partir de la evaluación de los productos / resultados.

En el marco de las relaciones que lo sostienen, cada uno de sus elementos puede constituir una variable independiente o dependiente, según el foco y escala del análisis. Así, por ejemplo, los resultados, que constituyen variables que dependen de los insumos del proyecto, actúan a su vez como variables independientes en su relación con los objetivos específicos o intermedios. Estos efectos, dependientes de la variable anterior, inciden al mismo tiempo como variable independiente en los impactos o resultados finales del proyecto en cuestión (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987).

Es importante subrayar que los efectos e impactos no dependen exclusivamente de los insumos y resultados de las acciones implementadas. Por el contrario, en el logro de tales cambios también influyen –en un sentido positivo o negativo– una serie de factores externos que actúan como variables intermedias (o intervinientes) condicionantes de la factibilidad del proceso de cambio en ejecución, o como variables no modificables que explican la diversidad o diferencial de los resultados obtenidos.

Este modelo permite y exige establecer relaciones causales entre los componentes y niveles que se pretende evaluar (hipótesis de evaluación), mediante las cuales se pueden analizar y evaluar, por ejemplo, los niveles de logro alcanzado, los resultados obtenidos así como aquellos no alcanzados y los procesos desencadenados por el proyecto en los distintos contextos.

Así, la evaluación orientada por el modelo CIPP permite disponer de un conjunto de supuestos, de relaciones hipotéticas y de opciones que representan o describen la ejecución, y de los procesos y resultados de la intervención y sus diferentes componentes. Desde este enfoque, la evaluación se constituye en un proceso de construcción de conocimiento acerca de la problemática educativa evaluada, al mismo tiempo que en un espacio de reflexión y puesta a prueba de las hipótesis desde donde el programa o proyecto asume dicha problemática y ofrece soluciones. El modelo evaluativo identifica y define la clase de efectos y de impactos que debería investigarse desde el referente conceptual que enmarca la acción que sustenta la intervención, al mismo tiempo que los contextualiza y hace comprensibles desde los factores o variables que aparecen

asociados e incidiendo en la ejecución y calidad de los resultados a lograr desde cada uno de sus componentes.

A partir de la información y conocimiento que aporta, es posible ampliar y enriquecer las perspectivas conceptuales y prácticas, focalizar las acciones y controlar de mejor manera las relaciones, variables y factores que inciden en los resultados o en los cambios que se promueven y se espera lograr. Ofrece igualmente argumentos sólidos para la toma de decisiones como: continuidad, término, difusión, replicabilidad, pertinencia o relevancia de un programa al proporcionar una mejor comprensión de los resultados y cambios logrados desde una perspectiva más global e integradora.

Los planteamientos de CIPP han tenido un amplio efecto en la investigación evaluativa en el campo de los proyectos educativos y sociales. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la International Educational Indicators Project han adoptado sus componentes centrales para la evaluación de programas y estrategias de cambio educativos de sus países miembros (SELDEN, 1990). En América Latina se ha utilizado para el estudio de factores asociados al rendimiento de los estudiantes de primaria (LECE, 2008), para evaluar el impacto de diversas políticas educativas (BID, 2000, 2003; PNUD, 2009; NEIROTTI, 2008) y como base para el desarrollo de modelos tales como el de evaluación focalizada de G. Briones (1991), el de costo-impacto de E. Cohen y R. Franco (1992), los modelos de calidad desarrollados por E. Himmel (1997) y otros derivados de la aplicación del marco lógico de proyectos y de la construcción de modelos de calidad (MARTINIC, 1997). En todos ellos se reconoce la importancia de los mismos componentes para elaborar un modelo evaluativo: contexto, recursos o insumos, procesos, productos e impactos. Aunque se conceptualizan en forma diferente, los conceptos se asocian y responden a una lógica similar de relación.

116

3. LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO «ENSEÑAR PARA APRENDER»

Tal como se ha mencionado, la autoevaluación realizada al programa de mejora descrito tuvo como propósito fundamental acompañar el proceso de implementación para levantar y reingresar al proceso de asistencia y acompañamiento externo información oportuna, válida y confiable que permitiera ajustar, diversificar o cambiar insumos y estrategias, de manera de alcanzar con éxito los objetivos buscados desde cada ámbito de intervención y etapa de dicha asistencia técnica.

De esta forma, se constituye en un componente central del proceso de mejora que muestra su aporte y utilidad al cumplir y desarrollar tres importantes funciones:

- **Sistematización:** se registran, monitorean y analizan las actividades realizadas y sus efectos en función de los fines y propósitos del proyecto. Esta recogida, organización y análisis de información profundiza en el proceso de la implementación. Busca respuestas a los interrogantes sobre qué y cómo se hizo, cuáles fueron los productos y efectos de lo realizado y cómo perciben y viven la experiencia los distintos actores implicados, entre otros aspectos relevantes.
- **Retroalimentación:** la autoevaluación ha de permitir la discusión y reflexión sobre lo hecho y lo logrado, entre el equipo coordinador del proyecto y las escuelas, con el propósito de reorientar actividades y estrategias –si ello fuese necesario– para mejorar la efectividad de sus acciones y avanzar en el logro de sus objetivos a largo y mediano plazo.
- **Evaluación:** se espera que desde la autoevaluación se emitan juicios pertinentes y sustentados respecto de la calidad de lo ofrecido y realizado en cada uno de los componentes del proyecto, así como sobre los efectos alcanzados por sus acciones y estrategias. El foco de esta mirada evaluativa es la eficacia del proyecto para lograr los objetivos y resultados esperados.

117

Es interesante mencionar que en cada una de estas funciones el componente de autoevaluación y su equipo adquieren un rol más o menos interno desde la implementación misma. Así, por ejemplo, desde la sistematización, la mirada es mixta (interna y externa), ya que lo sistematizado es aquello que se prioriza desde la ejecución, al mismo tiempo que se analiza con criterios e indicadores propios de los factores o dimensiones monitoreados y el enfoque conceptual de la propia sistematización. La retroalimentación, en cambio, es claramente un espacio de asesoría interna entre los ejecutores, en especial los del componente de autoevaluación. Por último, para la función evaluativa propiamente dicha el equipo, o componente de autoevaluación, toma distancia de la ejecución para entregar de manera más externa o desde fuera su análisis final respecto de la efectividad del proyecto en el logro de las metas finales.

3.1 MODELO

La perspectiva que enmarca la autoevaluación que aquí se presenta asume el proyecto «Enseñar para aprender» como una estrategia basada en teorías de cambio e innovación sociocultural que actúa en distintos niveles y en el ámbito de relaciones de los diferentes actores involucrados, afectando así las representaciones, conocimientos y prácticas cotidianas de su población objetivo o beneficiaria. Para ello utiliza el modelo CIPP, mediante el cual se ponen a prueba la hipótesis y supuestos de la intervención, a la vez que define y orienta respecto de la clase de procesos y efectos que deberán monitorear y sistematizarse para asegurar el buen cumplimiento de metas y éxito de sus logros.

3.1.1 Contexto

Entre los factores contextuales se consideraron, respecto de las familias, las características demográficas y socioeconómicas y el capital cultural (escolaridad de las madres, valoración de la educación) de las mismas. En lo atinente a las instituciones educativas, se tomaron en cuenta, por un lado, el tamaño de las escuelas (matrícula y cantidad de docentes) y, por otro, el tipo de administración, así como también la normativa y regulación del sistema educativo.

118

3.1.2 Insumos

Entre los insumos que organizan la oferta de asistencia técnica y las condiciones en que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos implicados se consideraron: el fortalecimiento de capacidades y competencias directivas; la capacitación a directivos y docentes; los recursos y materiales educativos; el acompañamiento y la supervisión del trabajo en el aula; las acciones de coordinación entre las escuelas y los administradores; espacios y estrategias de promoción, tanto para incrementar la participación de las familias como para el mejoramiento de la convivencia y el clima del centro, y, por último, la sistematización y el monitoreo.

3.1.3 Procesos

Los procesos se refieren a aquellas dinámicas que se generan a partir del uso de los insumos disponibles en el establecimiento y aquellos aportados directamente por el proyecto y que afectan las prácticas e interacciones en los ámbitos de intervención del mismo. Esto es, en el

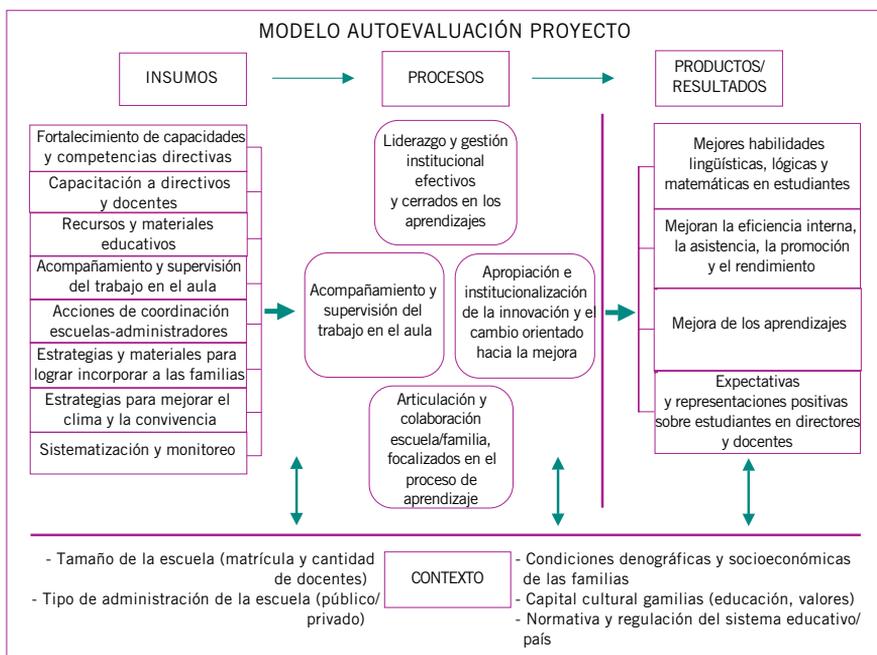
liderazgo y la gestión directiva, en la dinámica y prácticas de enseñanza, en el clima y la convivencia escolar, en la participación e implicación de las familias, así como en la apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio orientado hacia la mejora escolar. La autoevaluación atiende especialmente a estos procesos, en tanto lugar y espacio privilegiado de comprensión de los avances y dificultades, e identifica los factores que los explican, para así retroalimentar adecuada y oportunamente a la coordinación y equipo ejecutor del proyecto.

3.1.4 Productos

Los productos aluden básicamente a los logros obtenidos en cuanto a la eficiencia interna y la calidad de los aprendizajes. Es decir, se analizan los efectos que logran las acciones del proyecto por la capacidad del establecimiento para retener a sus estudiantes y garantizar su promoción según los estándares y requisitos definidos para cada nivel y grado. Especial atención se da al mejoramiento de los aprendizajes y al rendimiento escolar alcanzado en matemática y lengua y, con ello, al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y socioafectivas implicadas en estos procesos. Se presenta a continuación el modelo APP, que ha orientado el proceso de autoevaluación del proyecto.

119

ESQUEMA 1



3.2 REFERENTE CONCEPTUAL

Para recoger, monitorear, sistematizar, analizar la calidad y pertinencia de insumos, dar cuenta de los resultados, efectos y logros del proyecto, la autoevaluación se sostiene en la perspectiva teórico-práctica de la mejora de la eficacia escolar, por cuanto la asistencia técnica externa es un programa de cambio y mejora, diseñado e implementado desde una mirada global y comprensiva que espera hacer de cada escuela apoyada una escuela eficaz en el mediano y largo plazo (MURILLO, 2007). La hipótesis que subyace en este movimiento supone que la identificación y comprensión de los factores que inciden en los aprendizajes permiten la intervención para su modificación, lo que tendría un efecto positivo en dichos aprendizajes y el rendimiento escolar (CREEMERS, 1994; TEDDLIE, REYNOLDS y SAMMONS, 2000; SCHEERENS y BOSKER, 1997; MURILLO, 2003a y 2007).

Desde esta perspectiva, la eficacia del proyecto «Enseñar para aprender» queda definida en su capacidad de reconocer y actuar sobre los principales factores escolares que determinan de manera importante lo que logran (o no) los estudiantes en cada escuela asistida. Desde la autoevaluación se ha de recoger y analizar información que permita conocer, por ejemplo, qué tipo de liderazgo tienen los directores; cómo se organiza la enseñanza en estas escuelas; de cuánto tiempo y apoyo disponen los maestros para planificar y organizar su docencia, o el tipo de intercambio que define las relaciones entre profesores y estudiantes o padres y docentes, entre otros factores de eficacia. Pero al mismo tiempo ha de poder informar sobre condiciones y capacidades internas y externas que aparecen en cada escuela y favorecen, o limitan, las posibilidades del cambio hacia la mejora: competencias directivas, consenso y adhesión al cambio en directores y docentes, reconocimiento de aquello que hay que cambiar y del papel y responsabilidad que a cada actor le cabe en ello, sistemas y estrategias de monitoreo y retroalimentación interna, apoyo, supervisión y evaluación externa, expectativas sobre capacidades de alumnos y capacidades educadoras de las familias (BOLÍVAR, 2005; CLARKE, REYNOLDS y HARRIS, 2005; FULLAN, 1993; HOPKINS, 1995; HOPKINS y LAGERWEIJ, 1997; HARGREAVES y FINK, 2006; MURILLO, 2003b, 2004; STOLL y OTROS, 2005; ROMÁN, 2004, 2006, 2008b).

3.3 ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN

La propuesta de autoevaluación distingue cuatro momentos o fases, cada uno de ellos con sus focos, objetivos, resultados, enfoques y requerimientos metodológicos. Sin embargo, la perspectiva analítica es transversal a todas ellas: aportar información relevante para que, en cada una de las escuelas asistidas, desde la ejecución se atiendan adecuadamente los principales factores que afectan los aprendizajes y rendimientos de los estudiantes, se reorienten y mejoren significativamente las acciones y estrategias utilizadas con el propósito de disminuir las tasas de repitencia y retiro.

3.3.1 Diagnóstico inicial o línea base del proyecto

Desde esta primera fase, se describe y analiza la situación inicial de cada uno de los establecimientos en los ámbitos definidos por el proyecto, constituyéndose así en la línea base que considera aquellas variables e indicadores a partir de los cuales será posible dimensionar y diferenciar los esfuerzos a realizar en cada uno de los establecimientos para el logro de sus metas. Al mismo tiempo, permite realizar las comparaciones que darán cuenta de lo avanzado y de lo que aún falta a lo largo de su recorrido en función de metas y resultados propuestos.

121

3.3.2 Seguimiento y sistematización del proyecto

Esta segunda fase acompaña y sistematiza el proceso de implementación del proyecto a través del desarrollo de sus distintos componentes. Se centra, por lo tanto, en el monitoreo y la sistematización respecto de las actividades y resultados alcanzados en los ámbitos de la gestión del establecimiento, lo pedagógico curricular y en la relación y participación de las familias en las escuelas y procesos educativos. Aun cuando la retroalimentación desde la autoevaluación a la coordinación del proyecto es permanente, la retroalimentación del seguimiento y la sistematización se formaliza en dos grandes momentos en cada año de la intervención, dependiendo de los focos incluidos en estos procesos.

3.3.3 Evaluación intermedia

A finales del segundo año del proyecto se realiza una evaluación intermedia. Esta fase centra su atención en medir los efectos del proyecto en el logro escolar que alcanzan los alumnos de las distintas escuelas. El análisis se realiza con mediciones externas (pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], UNESCO y CIDE), y se consideran los factores explicativos desde cada uno de los ámbitos de intervención del proyecto.

3.3.4 Evaluación final

Al terminar el proyecto y sus acciones se realiza la evaluación final que centra su atención en los resultados finales alcanzados luego de cuatro años de implementación. A través de esta mirada analítica se busca validar el diseño, estrategia y métodos de intervención del proyecto, con sus ajustes y modificaciones, en tanto mecanismos eficientes para el logro de aprendizajes significativos y una autogestión innovadora y sustentable. En otras palabras, ofrecer un programa de asistencia técnica externa que aporte significativamente al cambio y la mejora escolar para escuelas vulnerables.

122

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para recoger la información en cada una de las etapas de la autoevaluación se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas. Se identifican las principales técnicas e instrumentos utilizados.

- Medición de aprendizajes de los alumnos mediante pruebas estandarizadas de Lenguaje y Matemática para 2.º, 3.º, 4.º, 7.º y 8.º años de primaria (enseñanza básica).
- Medición de niveles de autoestima para alumnos de 4.º de primaria utilizando el test de autoestima (TAE)².

² Prueba validada de la Pontificia Universidad Católica para evaluar el nivel de autoestima con que cuentan los alumnos.

- Observación y análisis de los talleres de capacitación (gestión, pedagógico y familia), mediante pautas de registro y sistematización.
- Entrevistas grupales e individuales, orientadas a través de pautas de conversación.
- *Focus groups* sustentados en guiones de moderación para el intercambio y el diálogo.
- Observación etnográfica de aula, mediante pautas de registro y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Encuesta a partir de cuestionarios autoaplicados.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Como suele suceder al compartir los hallazgos de un proceso de evaluación, sea esta interna o externa, la tentación es dar cuenta de objetivos cumplidos, logros, avances, pendientes y dificultades. Sin embargo, en esta ocasión, los resultados comparten los aportes de la autoevaluación a la calidad del diseño, foco o prioridad de los ejes o componentes de la intervención, así como a la estrategia de implementación, que permiten validar un programa de asistencia técnica externa, cuyo propósito es provocar e instalar procesos de cambio e innovación hacia la mejora escolar en escuelas urbano-marginales chilenas.

Para evitar entregar un juicio sobre lo logrado o avanzado, nos detendremos en recuperar los principales insumos que, desde la autoevaluación, resultaron fundamentales para mejorar y fortalecer el proceso de mejora implicado en la asistencia técnica ofrecida. La innovación y el cambio educativo serán, pues, nuestro foco al tratar de resumir los principales hallazgos que emergen desde la mirada evaluativa de este proyecto, lo que haremos al recorrer sus ejes y estrategias en las distintas fases que estructuraron la mirada y el juicio evaluativo como parte de la intervención.

4.1 DESDE EL DIAGNÓSTICO INICIAL

Los análisis del diagnóstico inicial mostraron claramente la necesidad de introducir un giro radical en la forma y dinámica con que estas escuelas y sus actores enfrentaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, la autoevaluación muestra aquí su importante aporte al establecer las distancias y brechas entre el referente ideal desde la eficacia escolar (factores e indicadores) y la situación a partir de la cual cada una de las escuelas y actores implicados inician el proceso de cambio. La medición en cada una de las escuelas de los desempeños iniciales de los estudiantes de distintos grados en lenguaje y matemática permitió, entre otros aspectos, priorizar los contenidos disciplinares de la capacitación a ofrecer a los docentes e identificar grados o cursos con mayores debilidades y, por ende, fortalecer el acompañamiento a esos profesores. Esta línea de base es el referente que acompañará el monitoreo, sistematización y medición de estos indicadores –especialmente del rendimiento– a lo largo de los cuatro años.

124

Paralelamente, el diagnóstico inicial profundiza en los factores de eficacia en la escuela y el aula con el propósito de dimensionar la envergadura y complejidad del cambio, así como ajustar contenidos, metas y estrategias del programa de asistencia hacia la mejora. Los principales aportes de esta primera fase de la autoevaluación se ofrecen de acuerdo a los componentes que estructuraron la asistencia técnica.

4.1.1 Gestión institucional

El diagnóstico inicial identificó importantes diferencias entre los equipos directivos de las escuelas respecto de su compromiso con el cambio, competencias directivas, gestión de recursos, uso de instrumentos de planificación, manejo e interés por los temas pedagógicos, especialmente por el trabajo de sus docentes y los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en todos los grados y niveles. De esta forma, entrega información sustantiva para orientar un trabajo diferente de sensibilización y fortalecimiento de competencias directivas según esas características. Se establecen así grupos de directivos que son apoyados de manera distinta. Hay que mencionar, por ejemplo, lo crucial de identificar al inicio el tipo de liderazgo ejercido por el director, así como a los verdaderos líderes pedagógicos en cada escuela a fin de fortalecer e incluir a unos y otros, según cada caso, lo que, además, resultó relevante

para el tránsito desde una gestión solo administrativa hacia otra más pedagógica.

Asimismo, un aspecto central fue la constatación del desconocimiento, por parte de los directores, de los aspectos pedagógicos sobre los cuales la gestión tiene que velar y orientar para que los aprendizajes se constituyan en el foco del quehacer de la comunidad educativa.

4.1.2 Convivencia escolar

Caracterizar el clima escolar en cada escuela fue también un importante insumo desde la autoevaluación. Ello hizo posible trabajar y fortalecer dinámicas de convivencia de manera pertinente, contextualizada, y dar prioridad, por ejemplo, al trabajo con estudiantes de cursos mayores o a recuperar confianza y rutinas de trabajo colaborativo entre docentes.

4.1.3 Expectativas y representaciones sociales

Los análisis iniciales mostraron expectativas escasas y pobres respecto de las posibilidades y futuro de los alumnos de estas escuelas en la casi totalidad de directivos y docentes. Conocer esto fue fundamental puesto que, entonces, el camino a recorrer pasaría, inevitablemente, por cambiar la cultura de la escuela, de cada escuela. Estas bajas expectativas sobre los alumnos se levantaban como un núcleo duro que pondría fuertes obstáculos al proceso mismo. Así, uno de los mayores desafíos con que se inició la asistencia técnica fue cambiar y mejorar estas imágenes, lo que implicó diseñar y ofrecer oportunidades para que los docentes y directivos evidenciaran y experimentaran que sus estudiantes aprenden cuando se les ofrecen condiciones, recursos y procesos de enseñanza de calidad.

125

4.1.4 Participación e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos

El diagnóstico dejó en evidencia que en estas escuelas no había espacios ni estrategias para que los padres se incorporaran y colaboraran activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, situación sostenida en una fuerte deslegitimación por parte de directivos y docentes del

rol educativo de los padres de sectores populares. Por su parte, la recogida y análisis de la opinión así como la mirada de los padres mostraban que también ellos se autoexcluían de una función formadora o educativa debido, principalmente, a que no se sentían preparados para asumirla. No obstante, las familias valoraban la educación como única posibilidad de un futuro mejor para sus hijos. Constatar esto permitía aventurar logros y avances en las acciones con los padres tendientes a incorporarlos e implicarlos más directamente en el aprendizaje de sus hijos.

4.1.5 Prácticas pedagógicas

El diagnóstico inicial levantó el tipo de prácticas pedagógicas de los docentes a partir de una muestra intencionada por escuelas. La observación y análisis del trabajo en aula, así como las entrevistas realizadas a cada uno de ellos, posteriores a las observaciones, permitieron caracterizarlas de acuerdo a los principales factores de eficacia (del docente y del aula), reconocidos en la literatura y experiencia nacional e internacional. De esta forma, la autoevaluación ofrece al equipo de especialistas, a cargo de la capacitación y acompañamiento a los docentes, información crucial respecto de los siguientes elementos o factores relevantes para los aprendizajes y el logro escolar:

126

- Planificación de la clase y coherencia de esta con lo implementado.
- Manejo y apropiación de los contenidos curriculares del docente.
- Metodología: tipo de actividades, uso de recursos, coherencia y secuencia.
- Mediación pedagógica: manejo de la diversidad, retroalimentación, evaluación.
- Clima de aula.
- Efectos a nivel de las habilidades y aprendizajes en los estudiantes.

Al mismo tiempo dejó en evidencia la enorme distancia entre la exigencia de la reforma educativa y la formación inicial de los docentes en estas escuelas. A partir de lo allí concluido se decidió enfatizar el manejo de los programas del currículo, dar mayor profundidad y tiempo

al trabajo en matemática, instalar la práctica de planificación de la enseñanza en función de los aprendizajes a lograr y no del contenido, fortalecer la mediación y atención a la diversidad en el aula, así como generar estrategias eficaces para el uso pedagógico de los recursos educativos.

4.2 DESDE EL MONITOREO Y LA SISTEMATIZACIÓN

No cabe duda alguna: el seguimiento, el monitoreo y la sistematización resultaron ser fundamentales para dimensionar y apreciar el nivel de avance en el cumplimiento de metas, identificar las mejores estrategias, al mismo tiempo que los factores favorecedores y obstaculizadores del cambio en todos los ámbitos de la intervención. Así, por ejemplo, visibilizó las fuertes resistencias de los docentes a ser observados en el aula y, por ende, la necesidad de dedicar mayor tiempo a validar y consensuar esta estrategia con ellos. Fue la sistematización la que mostró también que la observación y retroalimentación entre pares era la estrategia adecuada para avanzar en un mejor proceso pedagógico en el aula y, en consecuencia, desde el proyecto se priorizó en cada escuela el fortalecimiento de las capacidades y el liderazgo pedagógico de aquellos maestros que mostraban las mejores condiciones y actitudes para desarrollar esa función.

127

Similares aportes se pueden mencionar respecto del cambio que se llevaba a cabo en la organización, planificación e implementación de la enseñanza por parte de los profesores. En efecto, el monitoreo y seguimiento a las prácticas áulicas permitió identificar los factores o ámbitos con mayores debilidades desde el referente de la enseñanza eficaz y, en tal caso, reforzar contenidos en las distintas capacitaciones o aumentar el número de las visitas de acompañamiento a los maestros en su propio entorno laboral. Al mismo tiempo, identifica y levanta las «buenas prácticas» que serán usadas como modelos en las capacitaciones, posibilitando el intercambio entre escuelas y mejorando la confianza, autoestima y seguridad de los docentes y sus directivos.

Otro aporte relevante en este ámbito fue la constatación de que la mejor estrategia para el acompañamiento externo al aula era la «clase compartida», y no el encorsetamiento a modelos desde el profesional externo, o la observación y posterior retroalimentación al docente observado, como se había diseñado en un principio. Lo anterior marcó,

claramente, un hito importante en la estrategia pedagógica de la asistencia externa.

La sistematización en el ámbito de la convivencia mostró diferencias en los cambios y avances hacia climas positivos entre las escuelas y sus comunidades, por ejemplo, respecto del manejo de los conflictos entre alumnos por parte de los docentes. A partir de aquí se incorporaron distintas estrategias para visibilizar e intervenir en los conflictos, tales como la mediación entre pares que mostró interesantes frutos. Pero quizás el mayor aporte de la autoevaluación en esta dimensión fue el mostrar la necesidad de abordar la convivencia entre los docentes como parte del intercambio profesional entre ellos y no como un tema de relaciones sociales, aisladas y desprovistas de un contenido específico. A partir allí se entregaron argumentos y evidencias que señalaban que para mejorar la convivencia era necesario fortalecer prácticas de trabajo en equipo o incentivar y validar diferentes tipos de liderazgos pedagógicos entre los docentes, de manera de sentar las bases para constituir y consolidar una comunidad que piensa el cambio como algo necesario, deseado y posible. La autoevaluación fue relevante para mostrar que abordar la convivencia separada del proceso de enseñanza-aprendizaje no tocaba aquellos elementos necesarios para mejorarla.

128

En el ámbito de los padres y su incorporación al proceso pedagógico, la autoevaluación fue decisiva para mostrar que se requieren de otros tiempos y estrategias para provocar cambios reales en estos actores y en su relación con la escuela. Lo fue también para mostrar que la cultura y tradición escolar legitiman temas y acciones vinculados al quehacer de la familia, a partir del posicionamiento y liderazgo que asuma la autoridad directiva al respecto. Por ello, las estrategias de trabajo con los padres han de pasar por la gestión para lograr que desde ella se valide y legitime la inclusión y participación en los procesos educativos de los padres provenientes de hogares pobres, como primer paso para establecer puentes de colaboración con las familias, centrados en lo educativo.

4.3 DESDE LA EVALUACIÓN INTERMEDIA Y FINAL

Obviamente, los mayores aportes desde los momentos de evaluación intermedia y final se relacionan con la entrega de los avances a nivel del conjunto de indicadores implicados en cada uno de los ámbitos de intervención y sus hipótesis. Por ejemplo, al final del segundo año, se entregaron los resultados respecto del avance en las metas planificadas

en los ámbitos de la gestión, las prácticas pedagógicas y la articulación de la familia y la escuela. Central importancia adquieren en estas fases las mediciones y análisis sobre el rendimiento escolar en los distintos cursos y grados, lo que permitió comparar con la línea base y estimar así avances y estancamientos o eventuales retrocesos.

De esta manera, ya al finalizar el segundo año, los equipos ejecutores y especialistas a cargo de la asistencia técnica tenían evidencia de que el rendimiento escolar de los estudiantes de las escuelas asistidas mostraba avances y mejoras en todas ellas; que estos avances tenían diferencias importantes entre las escuelas: a nivel general, eran mayores en el primer ciclo (4.º primaria) que en segundo (8.º), y que había diferencias en los avances por disciplinas en los dos ciclos: eran más importantes en lenguaje para los estudiantes de 4.º, y en matemática para los de 8.º. Y por cierto, que esto era consecuencia de las mejores prácticas y los cambios acontecidos en las distintas dimensiones del proceso y la cultura escolar de estas escuelas.

Esta crucial información permitió dimensionar y ajustar la entrega de contenidos en las capacitaciones, flexibilizar la modalidad y foco del acompañamiento y retroalimentación, según los docentes, áreas disciplinares y escuelas. Por ejemplo, se priorizó en ellas el desafío no solo de mejorar los conocimientos del profesorado en los contenidos disciplinares, sino de hacerlos reflexionar en torno a los aprendizajes que los alumnos pueden y deben alcanzar a través de una adecuada entrega de esos contenidos. Asimismo, se introdujo el análisis del error de las pruebas que los propios docentes aplicaban en sus cursos como estrategia para identificar los ámbitos donde se ha de fortalecer la enseñanza y dar mayor apoyo a los estudiantes.

La devolución de estos resultados a los directores y docentes es, sin duda, uno de los mayores y más relevantes aportes de la autoevaluación. Estos espacios de intercambio y devolución de las mediciones y los rendimientos escolares fueron determinantes para mostrar al profesorado la necesidad de fortalecer o incorporar ejes o subsectores de aprendizaje, como por ejemplo la geometría, en el estudio de la cual los estudiantes mostraban un escaso desempeño, dejando en evidencia que no había ni suficiente ni adecuado trabajo docente desde la enseñanza de la matemática.

Fue del todo decisivo y relevante entregar y compartir con maestros y directivos datos, gráficos, indicadores de logro –por curso,

grado, disciplina y escuela–, que mostraban que los alumnos –sus alumnos– aprendían más que antes como consecuencia del cambio en las prácticas pedagógicas y de gestión. La medición externa y estandarizada de los aprendizajes a mitad de proyecto y la devolución de los resultados a cada escuela, sus directivos y docentes, fueron decisivas para afianzar el compromiso con la innovación y cambio a instalar, así como para mejorar las expectativas sobre los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

A modo de desenlace corresponde iniciar estas reflexiones reconociendo los invaluable aportes de la autoevaluación a los procesos de cambio y mejora escolar. Sin lugar a dudas, ella se convierte en una estrategia y componente esencial para acompañar y dimensionar las bondades y efectos de lo que se realiza desde intervenciones o programas de mejora, al mismo tiempo que resulta crucial para orientar o fortalecer aspectos, factores o dimensiones de estas intervenciones.

130

Entre las principales fortalezas del modelo de autoevaluación utilizado y que hemos compartido en este texto, está su diseño mixto, que combina y articula lo cualitativo y cuantitativo para la recogida y análisis de la información. Valorar también el uso de datos primarios, la pertinencia y validación de los instrumentos para medir aprendizajes y evaluar rendimientos, así como los permanentes espacios para la devolución, análisis y discusión de la información producida con los equipos ejecutores, las escuelas y sus comunidades. Este enfoque ha permitido combinar, desde una lógica de investigación-acción que acompaña la intervención en todo su recorrido, la voz y percepción de docentes, directivos, padres, con la acción y práctica concreta de todos los actores involucrados. Ha sido fundamental para incentivar y promover espacios permanentes para la reflexión, análisis y discusión contextualizada de conductas y procesos, y sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Discusión donde se entremezclan y dialogan lo cultural o subjetivo con lo emocional y relacional, y con lo pedagógico y administrativo.

Su carácter formativo da mayor pertinencia y relevancia a los ajustes, giros y modificación de las acciones y estrategias durante la implementación de la mejora, así como oportunidad para ello (hacerlo a tiempo). El poder contar con una línea de base que atiende no solo los indicadores de rendimientos sino también a los principales factores de

eficacia escolar relacionados a estos logros, se constituye en un aporte fundamental para estimar la magnitud del cambio a emprender, así como lo realmente logrado en dicho recorrido.

Párrafo aparte merece la relación semiexterna que ocupan los evaluadores. En efecto, el ser parte del equipo ejecutor a la vez que responsable de sistematizar, ponderar y enjuiciar lo que se hace y logra, permite mayor rigor y niveles de exigencia desde la evaluación, pero la acción ha de llevarse a cabo en un ambiente protegido, de confianza y corresponsabilidad por las decisiones y acciones emprendidas. Por último, es importante reconocer que la incorporación de un componente de autoevaluación se convierte también en la posibilidad cierta de instalar un acompañamiento permanente a las escuelas y maestros, aspecto fundamental para la apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio que se busca alcanzar.

Entre los aportes específicos de este componente a los procesos de cambio y mejora, se ubica en primer lugar la mirada fina, específica y profunda sobre cada escuela, sus comunidades, los aprendizajes y el rendimiento escolar. Mirada que acompaña a la intervención de manera sistemática y permanente, contrasta y discute lo hecho y logrado desde el referente de la eficacia escolar pero a partir de las particularidades, condiciones y características propias en cada escuela. Con todo, no resulta fácil resumir las principales conclusiones que, desde la mirada evaluativa interna, dejan una compleja e integral intervención educativa que se extendió por cuatro años en escuelas y actores que, a pesar de compartir ciertos indicadores y realidades estructurales, siguen siendo únicos en sus dinámicas y posibilidades, apenas mencionar algunos de los aprendizajes surgidos desde esta experiencia.

La complejidad de las intervenciones que buscan mejorar la calidad de la educación y el rendimiento escolar solo se puede dimensionar, en primer lugar, al identificar y caracterizar el conjunto de factores y condiciones que afecta e incide en los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a escuelas vulnerables y, en segundo lugar, al atenderlos simultáneamente. Así, por ejemplo, no fue ni será suficiente fortalecer de manera independiente a los docentes, descuidando la dirección o viceversa, para producir mejores aprendizajes y una formación integral de los estudiantes. La innovación que se pide a las escuelas es, nada más ni nada menos, que inicien y sostengan el camino hacia una autonomía pedagógica y de gestión de alta calidad en cada una de las comunidades educativas.

La innovación y el cambio ocurren como consecuencia de procesos internos, validados y legitimados por los distintos actores educativos. Esto implica una gran inversión de tiempo y seducción para que los actores conozcan la propuesta de cambio, se apropien de ella, reconozcan su relevancia y utilidad para el propio trabajo cotidiano, sin percibirlo como una amenaza o crítica a su propio desempeño. Este proceso de maduración que ha de ocurrir en cada una de las escuelas es clave para la institucionalización de la innovación. Para ello, los actores han de valorar claramente la utilidad del cambio. Lograr este gran paso requiere de una interacción sistemática de presión y apoyo que, en un ambiente de confianza y seguridad, les permita reconocer sus debilidades, asumir las limitaciones, querer ese cambio y disponerse a reconstruir sus prácticas a partir de ahí.

La dimensión y envergadura de la tarea requiere del apoyo de miradas externas y especializadas porque, por mucha voluntad y decisión que tengan, las escuelas más vulnerables no cuentan con los tiempos, capacidades ni condiciones para emprender y recorrer solas este proceso, ni para asumir y resolver sus demandas y complejos desafíos.

132

Por su parte, tanto los profesionales que entregan el apoyo externo como los coordinadores del programa de mejora han de reconocer y asumir los distintos ritmos en las escuelas para el cambio y la mejora y, desde allí, apreciarán la importancia de definir resultados y avances distintos y diferenciados, sin que esto suponga renunciar a la mejora y a sus indiscutibles efectos positivos en los aprendizajes y el rendimiento escolar. La experiencia vivida muestra que las escuelas emprenden el camino hacia el cambio a partir de sus carencias y posibilidades.

El camino no fue fácil y tampoco libre de dificultades, pero sí enriquecedor, tanto para las escuelas y las comunidades como para los ejecutores y evaluadores. Este cercano, técnico, riguroso, comprensivo y respetuoso proceso de apoyo y asistencia técnica externa permitió, por un lado, consensuar una estrategia que puso el foco en los aprendizajes de los estudiantes y, por otro, y esto es lo más importante, posibilitó concitar el compromiso y la adhesión de la relevancia y posibilidad del cambio. Y en ello, la mirada evaluativa interna desempeñó un papel esencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, M. (1969). «Evaluation Theory Development» *Evaluation Comment*, vol. 2, n.º 1, pp. 2-7.
- (1991). «Evaluation Theory Development: II», en M. MCLAUGHLIN y D. C. PHILLIPS (eds.), *Evaluation and Education at Quarter Century*. Chicago (IL): National Society for the Study of Education / University of Chicago Press, pp. 91-112.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural del Ecuador: PROMECEB. Informe final*. Santiago de Chile: CIDE / BID.
- (2003). *Evaluación intermedia. Programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Básica: Escuela Viva, del Paraguay*. Santiago de Chile: CIDE.
- BELLEI, C. y OTROS (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNICEF.
- BOLÍVAR, A. (2005). «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula», en *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 92 (oct.), pp. 859-888.
- BRIONES G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México, DF: Trillas.
- CLARKE, P.; REYNOLDS, D. y HARRIS, A. (2005). «Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Extremely Challenging Circumstances», en P. CLARKE (ed.), *Improving Schools in Difficulty*. Londres: Continuum.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- CREEMERS, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- (1996). «The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies», en D. REYNOLDS y OTROS (eds.), *Advances in Schools Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- CRONBACH, L. J. (1963). «Course Improvement through Evaluation». *Teachers College Record*, vol. 64, n.º 8, pp. 672-683.
- (1980). *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco, (CA): Jossey-Bass.
- (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Chicago (IL): Jossey-Bass.
- ESCUADERO, T. (2003). «Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación» *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 9, n.º 1. Disponible en: www.uv.es/RELIEVE/.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.

- GUBA, G. E. y LINCOLN, Y. S. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco, (CA): Jossey-Bass.
- (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). «Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo». *Revista de Educación*, n.º 399, pp. 43-58.
- HIMMEL, E. (1997). «Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar», en ÁLVAREZ, B. y RUIZ-CASARES, M. (eds.), *Evaluación y reforma educativa. Informe técnico 3*. USA, AID / AED, pp. 125-157.
- HOPKINS, D. (1995). «Towards Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, n.º 3, pp. 265-274.
- y LAGERWEIJ, N. (1997). «La base de conocimientos de mejora de la escuela», en D. REYNOLDS y OTROS, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana / Aula XXI, pp. 71-101.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- MARTINIC, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México, DF: Comexani.
- MURILLO, F. J. (coord.) (2003a) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2003b). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2.
- (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.º 21, pp. 319-360.
- (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- NEIROTTI, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). «Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes», en HAMILTON, D. y OTROS (eds.), *Beyond the Numbers Game*. Londres: Macmillan.
- PERASSI, Z. (2009). «Evaluar un programa educativo: Una experiencia formativa compleja». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, n.º 2, pp. 171-195.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2009). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios. Informe final*. Santiago de Chile: PNUD.

- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- ROMÁN, M. (2004). «Enfrentar el cambio y la mejora escolar en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas» *Persona y Sociedad*, vol. 18, n.º 3, pp. 145-172.
- (2006). «El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables». *Pensamiento Educativo*, n.º 39, pp. 69-86.
- (2008a). «Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz, ILEE», en UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* Santiago de Chile: UNESCO, pp. 207-223.
- (2008b). «Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela». *Cuadernos de Educación*, vol. 1, n.º 9, pp. 1-18. Disponible en: www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos_educacion_9/03.html.
- SELDEN, R. «Developing educational indicators: a state-national perspective» *International Journal of Educational Research*, vol. 14, n.º 4, 1990, pp. 383-393.
- SCHEERENS, J. y BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- SCRIVEN, M. (1967). «The Methodology of Evaluation», en *Perspectives of Curriculum Evaluation*, American Educational Research Association (AERA) Monograph Series on Curriculum Evaluation, n.º 1. Chicago (IL): Rand McNally, pp.39-83.
- (1973). «Goal-Free Evaluation», en E. R. HOUSE (ed.), *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley, CA: McCutchan, pp.319-328.
- (1974). «Prose and Cons about Goal-Free Evaluation». *Evaluation Comment*, n.º 3, pp. 1-4.
- (1976). «Evaluation Bias and its Control», en GLASS, G. V. (ed.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 1. Beverly Hills CA: Sage, pp. 101 -118.
- STAKE, R. E. (1967). «The Countenance of Educational Evaluation». *Teachers College Record*, vol. 68, n.º 7, pp. 523-540.
- (1975). «Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation» *Occasional Paper*, n.º 5. University of Western Michigan.
- (1980). «Program Evaluation. Particularly Responsive Evaluation», en DICKRELL W. y HAMILTON D. (eds.), *Rethinking Educational Research*. Londres: Hodder & Stoughton.
- STOLL, L. y OTROS (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report n.º 637. Bristol: University of Bristol. Disponible en: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/RR637.pdf>.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1966). «A Depth Study of the Evaluation Requirement» *Theory Into Practice*, vol. 5, n.º 3, pp. 121-134.
- (1983). «TheCIPP Model for Program Evaluation», en G. FMADAUS; M. SCRIVEN y D. L. STUFFLEBEAM (eds.), *Evaluation Models*. Boston (MA): Kluwer-Nijhoff.

- y SHINKFIELD, A. J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* Barcelona: Paidós / MEC.
- (1994). «Introduction: Recommendations for Improving Evaluations in U.S. Public Schools». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 20, n.º 1, pp. 3-21.
- STUFFLEBEAM, D. L. y TROS (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making* Itasca, (IL): F. E. Peacock.
- TEDDLIE, Ch.; REYNOLDS, D. y SAMMONS, P. (2000). «The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research», en CH TEDDLIE y D. REYNOLDS (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* Londres: Falmer Press, pp. 55-133.
- TYLER, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, (IL): University of Chicago Press.
- (1967). «Changing Concepts of Educational Evaluation», en R. E. STACK (comp.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, n.º 1. Chicago, (IL): Rand McNally.
- (ed.) (1969). *Educational Evaluation: New Roles, New Means* Chicago, (IL): University of Chicago Press.

CAMINOS PARA LA MEJORA: ESTUDIO EXPLORATORIO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE MICHOACÁN (MÉXICO)

Rafael Madrigal Maldonado *

Emilio Álvarez Arregui **

SÍNTESIS: La metodología del estudio exploratorio del liderazgo directivo que se aborda en este artículo se sustenta en un proceso sistemático articulado en cuatro fases: exploración, fundamentación teórica, investigación empírica y presentación de resultados. La secuencia nos parece pertinente para abordar el trabajo de campo toda vez que parte de una indagación previa; plantea un trabajo cuantitativo a través de un cuestionario que se complementa con preguntas abiertas. Las informaciones proporcionadas por 112 directores y docentes de las cinco instituciones han sido analizadas con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Los resultados han hecho emerger fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, lo que nos permite concluir que muchas de las carencias detectadas podrían superarse si se potencian equipos directivos que desplieguen liderazgos pedagógicos transformacionales orientados hacia el fortalecimiento institucional, el desarrollo profesional y la proyección en el entorno.

Palabras clave: liderazgo; dirección; mejora; eficacia; cambio.

CAMINHOS PARA A MELHORIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA LIDERANÇA DA DIREÇÃO NOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS DO ESTADO DE MICHOACÁN (MÉXICO)

SÍNTESE: A metodologia do estudo exploratório da liderança da direção que se aborda neste artigo sustenta-se num processo sistemático, articulado em quatro fases: exploração, fundamentação teórica, pesquisa empírica e apresentação de resultados. A sequência nos parece pertinente para abordar o trabalho de campo já que parte de uma indagação prévia e suscita um trabalho quantitativo através de um questionário que se complementa com perguntas abertas. As informações proporcionadas por

* Catedrático del Instituto Tecnológico de La Piedad (Morelia, México).

** Profesor titular del área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo (España).

112 diretores e docentes das cinco instituições foram analisadas com o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Os resultados fizeram emergir fortalezas, debilidades e áreas de oportunidade, o que nos permite concluir que muitas das carências detectadas poderiam ser superadas se se potenciarem equipes de direção que demonstrem lideranças pedagógicas transformacionais orientadas ao fortalecimento institucional, ao desenvolvimento profissional e à projeção no entorno.

Palavras-chave: liderança; direção; melhoria; eficácia; mudança.

ROADS FOR IMPROVEMENT: EXPLORATORY STUDY OF THE STEERING LEADERSHIP IN THE TECHNOLOGICAL INSTITUTES IN THE STATE OF MICHOACÁN (MÉXICO)

ABSTRACT: The methodology of the exploratory study of the steering leadership which is addressed in this article is based on a systematic process articulated in four phases: exploration, theoretical foundation, empirical research and presentations of results. The sequence seem to be relevant to address the field work, every time that part of a preliminary inquiry, raises a quantitative work through a questionnaire that complements with open questions. The information provided by 112 principals and teachers of the five institutions have been analysed with the program *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

The results have made emerge strengths, weaknesses and opportunity areas, which allow us to conclude that many of the shortfalls could be overcome if we enhance steering equipments to deploy transformational pedagogical leadership oriented towards an institutional strengthening, professional development and the projection on the environment.

Keywords: leadership, steering, improvement, efficiency and change

1. INTRODUCCIÓN

La realidad a la que tienen que enfrentarse los centros educativos es cada día más compleja a raíz de los cambios globales, pero también por la heterogeneidad de las demandas derivadas de las reformas educativas, del entorno local y de los agentes implicados. En este contexto, la dirección de los centros educativos se ha ido consolidando como un factor fundamental en la mejora de la calidad educativa, como lo indica el gran número de experiencias documentadas. A manera de ejemplo, se reseñan las aportaciones de las escuelas eficaces en Gran Bretaña (EDMONS, 1979); en EE. UU. (MORTIMORE, 1988; TEDDLIE y STRINGFIELD, 1993); en los Países Bajos (SHEERENS, 1992) y en Israel (BASHI y SASS, 1995). El movimiento de mejora (HOPKINS y LAGERWEIJ, 1997) también respalda la importancia de la dirección en los procesos de desarrollo y mejora institucional, así como los modelos de reestructuración escolar (STOLL y FINK, 1996).

Las corrientes mencionadas han acomodado las aportaciones sobre el liderazgo al considerar las contingencias (FIEDLER, 1967), la madurez del grupo (HERSEY y BLANCHARD, 1982), la motivación hacia los objetivos (HOUSE, 1971), los grados de participación (TANNENBAUM, WESCHLER y MASSARIK, 1961), los métodos de decisión (VROOM y JAGO, 1990), la micropolítica (BALL, 1989), la hermenéutica (BENNIS y NANUS, 1985) o los principios éticos, democráticos y ecológicos (CORTINA, 1996).

En educación se ha venido profundizando en el ejercicio del estilo de liderazgo pedagógico transformacional, porque se considera relevante para el desarrollo profesional, humano e institucional cuando apoya la docencia, la formación docente, la gestión de los recursos, la coordinación de las metodologías o la apertura a la comunidad (BURNS, 1978; MURPHY, 1990; BEARE, CALDWEL y MILLIKAN, 1992; BASS, 2000; ÁLVAREZ ARREGUI, 2002). Esto se ha contrastado con estudios empíricos como los de Pascual, Villa y Auzmendi (1993); Gimeno Sacristán (1995); Gairín y Villa (1999), y Álvarez Arregui y otros (2008). Las líneas de gestión institucional desplegadas han ido marcando pautas de gestión y liderazgo sobre la eficacia y mejora de la escuela (MURILLO, 2005), y lo mismo ha ocurrido en el último informe titulado *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (GAIRÍN, 2009), promovido por la Red de Apoyo a la Gestión Educativa¹. Tampoco podemos olvidarnos que la mejora requiere un proceso sistémico, lo que supone que los cambios en una parte del sistema afectan a la otra y no siempre de la misma manera (FULLAN, 1994).

Serían deseables perfiles directivos que conjuguen las competencias técnicas, humanas, pedagógicas, simbólicas, culturales y políticas en función de las necesidades situacionales. Pero las intenciones no se ven reflejadas en la práctica, como se espera, porque las variables concurrentes son singulares; las culturas organizativas presionan hacia la estabilidad; las personas tienen sus propias trayectorias, los proyectos son heterogéneos; los recursos varían situacionalmente, o las historias de las instituciones se reescriben diferencialmente (ÁLVAREZ ARREGUI, 2007). Atendiendo a estas cuestiones, presentamos esquemáticamente en los siguientes apartados el procedimiento de trabajo seguido, así como los resultados y las conclusiones.

¹ La RedAGE es un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT Uruguay.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 DISEÑO

El diseño seguido en este estudio exploratorio es el siguiente:

- I **Fase:** exploración inicial. Se elabora un mapa documental que tiene en cuenta diccionarios, enciclopedias, bases de datos, revistas especializadas y *webgrafía*.
- II **Fase:** fundamentación teórica. Atendemos a la dimensión económica y sociopolítica de lo educativo; después a la teoría, la práctica y la norma en la organización y gestión de los centros, y, por último, se recorren las teorías del liderazgo.
- III **Fase:** investigación empírica. Las revisiones previas permiten introducirse en la realidad cotidiana de los centros educativos con un buen número de referencias.
- IV **Fase:** resultados. Se hacen los análisis, se comentan y se presentan las conclusiones proporcionando nuevas líneas de trabajo en base a los interrogantes emergentes; se realiza una metaevaluación para mejorar futuras investigaciones.

140

2.2 OBJETIVOS

El propósito de esta investigación es indagar sobre la gestión institucional y el liderazgo que se ejerce en los institutos tecnológicos (en adelante IT) en el estado de Michoacán (México) a partir de las percepciones de los docentes y los directores de estas instituciones educativas. Este objetivo general lo hemos operativizado del siguiente modo:

- Explorar las actitudes asociadas a la incorporación de innovaciones en los IT del estado de Michoacán.
- Analizar las actitudes hacia la mejora de la calidad educativa en estas instituciones.
- Valorar las actitudes de colaboración, asesoramiento y supervisión que vienen desarrollando los directores.
- Conocer el grado de implicación de las personas en los proyectos y tareas que se promueven institucionalmente.
- Realizar una aproximación a los estilos de liderazgo directivo desde las percepciones de los directores y docentes.

- Ponderar las razones que determinan la elección de directivos.
- Determinar el grado de eficacia de la dirección y el esfuerzo que los miembros de la comunidad tecnológica estarían dispuestos a comprometer, atendiendo a la gestión institucional que se está desarrollando.

2.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Esta investigación toma como referente el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) de México que está conformado por 239 instituciones, de las cuales corresponden 114 a los institutos tecnológicos y los centros especializados federales², y 125 IT descentralizados, con presencia en las 31 entidades federativas y el Distrito Federal, para cuyo desarrollo el liderazgo de los equipos directivos es fundamental. De esta población hemos focalizado nuestro trabajo de campo en una muestra de cinco IT del estado de Morelia (ver tabla 1).

2.4 INSTRUMENTOS

Se determinó que el método de recogida de datos más adecuado era la encuesta, concretamente el cuestionario. En este sentido, se elaboró un instrumento cuya validez y fiabilidad se reflejan en la tabla adjunta.

El cuestionario consta de:

- Once variables de clasificación: edad, sexo, nivel educativo en el que trabaja, funciones, situación administrativa, experiencia, titulación, zona, titularidad, tipo de centro y tamaño.
- Cuatro grandes ámbitos asociados a:
 - Cultura escolar.
 - Dirección y liderazgo.
 - Eficacia y esfuerzo.
 - Elección de directores.

² Los centros especializados son seis: el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) y cuatro centros regionales de optimización y desarrollo de equipo (CRODE).

Tiene 118 ítems que se valoran desde 1 (Nada / no tiene importancia esa afirmación) hasta 4 (Alto / tiene mucha importancia para mí esa afirmación).

Finalmente, los datos obtenidos se han sometido a análisis estadístico con el programa SPSS y, entre otros estadísticos, se han realizado:

1. Análisis descriptivos básicos: medias, medianas, desviaciones, porcentajes, etcétera.
2. Análisis de diferencias significativas en términos de chi-cuadrado.

TABLA 1
Ficha de la investigación

Población	Institutos tecnológicos de México (239)		
Muestra	Institutos tecnológicos del estado de Michoacán (5 centros, 937 docentes)		
Instrumentos	Cuestionario		
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional		
Errores muestrales	5,5% al 95%		
Fiabilidad	Alfa	0,981	
		Parte 1:	0,975
		Parte 2:	0,954
		Elementos:	114
	Correlación entre formas	0,914	
	Coeficiente Spearman-Brown	Longitud igual	0,955
		Longitud desigual	0,955
Dos mitades de Guttman	0,955		
Validez	Valoración de 5 expertos en tres ocasiones		
Nivel de confianza	95%; $Z = 1,96$; $p = q = 0,5$		
Tratamiento de datos	Base de datos de los cuestionarios con SPSS 15,0		
Trabajo de campo	Septiembre y octubre de 2009		

3. RESULTADOS

3.1 PERFIL DE LA MUESTRA

En esta investigación han participado 112 personas de los de Morelia, de un total de 937. El porcentaje por zonas ha sido: Valle de Morelia 27,5%, Morelia 25,5%, Zitácuaro 15,5%, Lázaro Cárdenas 18,6%, La Piedad 12,7%.

Respecto a los participantes, en cuanto a la edad, cabe destacar mayor participación entre los 30 a 40 años (39,2%) y menor, entre los mayores de 60 años (3,9%). Respecto al género, las mujeres superan ligeramente a los hombres (51,6%), mientras que el nivel educativo más representado fue la licenciatura (76%) y el menor, la maestría (22,7%). Los docentes tienen mayor representatividad (56%), seguidos por los jefes de departamento (18%). La mayoría trabaja a tiempo completo (70%) y su experiencia profesional (en años) es la siguiente: entre 6 y 10 el 32,4%; entre 11 y 15 el 17,6%; entre 16 y 20 el 20,3%, y con más de 26 el 14%. Todos los participantes pertenecen a institutos tecnológicos federales, y el 23,1% de ellos a un instituto tecnológico agropecuario.

3.2 ACTITUDES VINCULADAS CON PROYECTOS Y PROGRAMAS (CULTURA)

143

Los IT vienen desarrollando proyectos educativos y mejoras gracias a apoyos e iniciativas que se generan dentro y fuera de ellos. En este apartado se pidió que se valorara el grado de colaboración y compromiso que percibían para desarrollar innovaciones o pequeños cambios. Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla 2.

Como puede apreciarse, el grado de colaboración y compromiso se asocia en mayor medida con la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, seguido por la dirección del tecnológico donde se trabaja. Curiosamente, en 3.º y 4.º lugar se sitúan los jefes de departamento y la subdirección de planeación, respectivamente, con lo cual se comprueba el centralismo existente: obsérvese que para realizar cualquier cambio o innovación el camino a seguir es: dirección general → dirección tecnológica → jefe de departamento.

De las diferencias significativas encontradas destacamos cómo desde la dirección del Instituto Tecnológico del Valle de Morelia hay un mayor grado de colaboración y compromiso para desarrollar innovaciones ($p = 0,023$), y esta misma tendencia la encontramos en los hombres ($p = 0,003$) en los CIIDET, CENIDET y CRODE.

TABLA 2
Actitudes vinculadas a proyectos y programas

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Los jefes de departamento académico	2,70	3,00	5,1	32,7	49,0	13,3
La subdirección académica	2,55	3,00	12,5	30,2	46,9	10,4
Las subdirecciones de planeación y vinculación	2,69	3,00	9,3	33,0	37,1	20,6
La Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST)	2,96	3,00	4,2	20,8	50,0	25,0
Los docentes con los que trabaja habitualmente	2,63	3,00	4,1	39,2	46,4	10,3
Los CIIDET, CENIDET y CRODE	2,15	2,00	26,4	36,3	33,0	4,4
La dirección del tecnológico donde trabaja	2,92	3,00	6,3	21,1	47,4	25,3
Las entidades, las organizaciones, las instituciones, etcétera	2,53	3,00	14,3	32,7	38,8	14,3
Los servicios vinculados al centro	2,46	2,00	7,4	45,3	41,1	6,3

(¹) M: media; (²) Med: mediana; (³) N: nada; (⁴) B: bajo; (⁵) R: relevante; (⁶) A: alto.

3.3 ACTITUDES GENERADAS POR LOS PROMOTORES DE PROPUESTAS (CULTURA)

En esta subdimensión, propuso a los encuestados que tuvieran en cuenta el grado de coherencia entre lo que se decía que se iba a hacer y lo que realmente se hizo, o se hace, con relación a los proyectos e iniciativas que se plantean en su institución. Los resultados obtenidos se presentan de manera esquemática en la tabla 3.

Si bien los datos indican que las propuestas con mayor credibilidad para mejorar la calidad educativa en losIT del estado de Michoacán son las directrices de la DGEST y la norma ISO 9001:2000, el problema es que por ser obligatorias pueden enmascarar los resultados obtenidos.

En cuanto a las diferencias significativas encontradas, cabe destacar que losIT del Valle de Morelia conceden mayor credibilidad a las propuestas para mejorar la calidad educativa ($p = 0,035$). En cuanto al sexo, las propuestas reformistas ($p = 0,37$) muestran a los hombres menos proclives a otorgarles credibilidad que las mujeres. En cuanto a la función o cargo, el «Nuevo modelo educativo para el México del sigloXXI»

propuesto por la dirección general ($p = 0,028$) es mejor valorado por los directores, probablemente porque son quienes interactúan directamente con dicho modelo.

TABLA 3
Actitudes generadas por los promotores de propuestas

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Los estímulos al desempeño de sus tareas	2,51	2,00	9,2	42,9	35,7	12,2
El modelo educativo para el siglo XXI	2,44	3,00	17,2	31,3	41,4	10,1
La norma ISO 9001:2000	2,53	3,00	9,8	29,4	43,1	13,7
Las acreditaciones de carrera respaldadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)	2,47	2,00	12,5	40,6	34,4	12,5
La propuesta de mejora de la Unión Nacional de Delegaciones Sindicales de los Institutos Tecnológicos (UNDESINTEC)	2,26	2,00	19,6	40,2	35,1	5,2
Las directrices de la DGEST	2,60	3,00	4,0	42,4	43,4	10,1
El proyecto para su tecnológico propuesto desde la dirección	2,48	2,00	10,3	41,2	38,1	10,3
El marco jurídico	2,38	2,00	15,1	40,9	35,5	8,6
Las propuestas reformistas	2,18	2,00	18,8	51,0	24,0	6,3

(¹) M: media; (²) Med: mediana; (³) N: nada; (⁴) B: bajo; (⁵) R: relevante; (⁶) A: alto.

3.4 ACTITUDES HACIA LA DIRECCIÓN (CULTURA)

Los indicadores culturales en los IT miden el grado de colaboración, asesoría y supervisión que el personal se plantea a partir de las relaciones que se establecen con la dirección. En la tabla 4 pueden verse las valoraciones realizadas.

El análisis establece que la organización del centro de trabajo es el factor más importante para los directores de los IT (media de 2,63 y el 59,8%); en este aspecto su preocupación se vincula con la tarea, priorizando el control para cumplir con los lineamientos que le marca la DGEST.

Entre otras diferencias significativas cabe destacar cómo la mejora de la convivencia es más relevante en los IT del Valle de Morelia, Morelia y Lázaro Cárdenas ($p = 0,010$).

TABLA 4
Actitudes asociadas con la dirección de los institutos tecnológicos

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Organización del centro	2,63	3,00	8,2	32,0	48,5	11,3
Proyectos de innovación	2,56	3,00	9,3	36,1	44,3	10,3
Problemáticas socioeducativas	2,47	2,00	10,4	41,7	38,5	9,4
Mejora de la convivencia (resolución de conflictos, mediaciones frente a situaciones de acoso, etc.)	2,44	2,00	13,5	39,6	36,5	10,4

⁽¹⁾ M: media; ⁽²⁾ Med: mediana; ⁽³⁾ N: nada; ⁽⁴⁾ B: bajo; ⁽⁵⁾ R: relevante; ⁽⁶⁾ A: alto.

3.5 ACTITUDES RELACIONADAS CON LAS PERSONAS (CULTURA)

En esta subdimensión se solicitó a los encuestados que valoraran, desde su experiencia y desde los comentarios que se hacen internamente en sus institutos, las actitudes de colaboración e implicación del personal. Los resultados pueden observarse en la tabla 5.

146

TABLA 5
Actitudes relacionadas con las personas

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Certificación con la norma ISO 9001:2000	2,51	2,00	5,1	48,0	37,8	9,2
Actividades de actualización (currículo, formación, etc.)	2,52	3,00	6,1	40,8	48,0	5,1
Actividades de investigación educativa	2,28	2,00	19,4	39,8	34,7	6,1
Actividades de tutorías	2,35	2,00	14,3	40,8	40,8	4,1
Actividades sindicales	2,37	2,00	17,5	36,1	38,1	8,2
Asistencia a eventos académicos	2,69	3,00	3,1	37,8	45,9	13,3
Actividades docentes	2,62	3,00	3,1	37,1	54,6	5,2
Acreditaciones de carrera	2,39	2,00	13,3	41,8	37,8	7,1

⁽¹⁾ M: media; ⁽²⁾ Med: mediana; ⁽³⁾ N: nada; ⁽⁴⁾ B: bajo; ⁽⁵⁾ R: relevante; ⁽⁶⁾ A: alto.

El personal se involucra más en eventos académicos, como los concursos de creatividad en los IT de Michoacán (media de 2,69 y un 59,2%). Este hecho puede explicarse porque son actividades que otorgan

una gran cantidad de puntos para cobrar el estímulo al desempeño y los beneficios que se tienen en la promoción de plazas, aunado a la posibilidad de viajar y participar en otras sedes. Las diferencias significativas encontradas indican que las actividades sindicales ($p = 0,028$) se valoran más en el nivel de licenciatura, de especialidad y en el tecnológico agropecuario ($p = 0,023$).

3.6 LIDERAZGO DIRECTIVO

En esta dimensión se solicitó información sobre el estilo de dirección que se venía desarrollando y sobre los estilos de liderazgo. En el primer caso se reseñaba que la dirección era prioritariamente formal/burocrática (media de 2,68), indicando una priorización de las acciones rutinarias y burocráticas sobre la mejora educativa.

Las diferencias significativas encontradas indican que la dirección coercitiva se da en mayor medida ($p = 0,006$) en losT de Zitácuaro y Lázaro Cárdenas y la dirección educativa tiene las menores valoraciones en Zitácuaro ($p = 0,024$).

En cuanto a otras variables vinculadas a distintos estilos de dirección se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 6.

Aquí destacamos como positiva la relación que los docentes mantienen con la dirección para comentar problemas y/o abordar temas educativos, lo que hasta cierto punto es bueno pero insuficiente si se quiere potenciar un liderazgo transformacional, ya que todas las variables asociadas al mismo apenas rebasan la media o se sitúan por debajo de ella.

Las diferencias significativas encontradas indican que en losT de Morelia se desarrollan proyectos educativos más dinámicos y se difunden en el entorno ($p = 0,034$), se supervisan en mayor medida ($p = 0,041$) y son evaluados con una orientación positiva ($p = 0,014$). Las mujeres valoran más positivamente sus posibilidades para relacionarse con los equipos directivos ($p = 0,014$) y para abordar temas educativos ($p = 0,010$). La perspectiva más negativa la encontramos en el tecnológico de Zitácuaro en la promoción de modelos de formación ($p = 0,034$) y el acceso a la dirección para comentar problemas.

TABLA 6
Variables de los estilos de liderazgo en los institutos tecnológicos

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Apoya el desarrollo de un proyecto educativo dinámico	2,47	3,00	16,7	30,2	42,7	10,4
Asesora y supervisa la programación operativa anual	2,59	3,00	8,3	35,4	44,8	11,5
Asesora y supervisa en la planificación didáctica	2,44	2,00	10,5	45,3	33,7	10,5
Hace sugerencias de mejora sobre temas socioeducativos	2,45	2,00	14,6	40,6	30,2	14,6
Gestiona los sistemas de calidad	2,51	2,00	11,6	38,9	36,8	12,6
Respalda la calidad de la docencia	2,44	2,00	11,5	42,7	36,5	9,4
Favorece los intercambios de experiencias innovadoras	2,34	2,00	13,7	46,3	32,6	7,4
Promueve un modelo de formación	2,37	2,00	14,9	45,7	26,6	12,8
Fomenta la investigación educativa	2,38	2,00	15,6	41,7	32,3	10,4
Tiene en cuenta la situación de cada docente	2,27	2,00	18,9	43,2	29,5	8,4
Asesora a los docentes	2,30	2,00	18,1	43,6	28,7	9,6
Resalta públicamente las tareas bien realizadas	2,44	3,00	18,1	29,8	42,6	9,6
Mantiene relaciones con los docentes más allá...	2,31	2,00	18,8	41,7	29,2	10,4
Es accesible para comentar problemas y/o abordar...	2,63	3,00	10,4	31,3	43,8	14,6
Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales	2,42	2,00	16,3	37,8	33,7	12,2
Promueve consensos	2,37	2,00	14,3	45,9	28,6	11,2
Potencia vías de participación entre la comunidad	2,31	2,00	22,1	34,7	33,7	9,5
Explica las razones de las políticas institucionales	2,50	3,00	12,2	33,7	45,9	8,2
Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad	2,49	3,00	16,3	32,7	36,7	14,3
Reconoce otros liderazgos	2,52	3,00	13,4	35,1	38,1	13,4
Distribuye información para valorarla	2,48	3,00	14,3	31,6	45,9	8,2
Toma decisiones curriculares en base a los resultados	2,35	2,00	14,3	44,9	32,7	8,2

(1) M: media; (2) Med: mediana; (3) N: nada; (4) B: bajo; (5) R: relevante; (6) A: alto.

TABLA 6 (continuación)
Variables de los estilos de liderazgo en los institutos tecnológicos

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Se reúne con los docentes para comentar la situación	2,26	2,00	19,6	44,3	26,8	9,3
Dedica tiempo a hablar con los alumnos sobre sus problemas	2,08	2,00	24,5	48,0	22,4	5,1
Hace referencia a las buenas prácticas docentes y las difunde	2,41	2,00	16,3	37,8	34,7	11,2
Respalda públicamente y/o en privado los esfuerzos docentes	2,35	2,00	14,4	42,3	37,1	6,2
Distingue a los alumnos que tienen un buen rendimiento	2,56	3,00	9,2	36,7	42,9	11,2
Da facilidades para que el profesorado asista a cursos	2,67	3,00	7,1	3,7	45,9	14,3
Favorece la aplicación de los cursos de formación	2,71	3,00	6,1	28,6	53,1	12,2
Mantiene y potencia relaciones con las organizaciones	2,53	3,00	10,2	37,8	40,8	11,2
Respalda las decisiones en el centro "frente" a la DGEST	2,65	3,00	11,6	27,4	45,3	15,8
Conoce las programaciones y los materiales curriculares	2,44	2,00	10,3	43,3	38,1	8,2
Apoya a los responsables de coordinar el proyecto curricular	2,49	2,00	10,3	41,2	37,1	11,3
Está visible Solo en situaciones críticas	2,20	2,00	25,8	34,0	35,1	5,2
Media en los conflictos / desacuerdos que surgen	2,43	3,00	17,5	30,9	42,3	9,3
Atiende las demandas "innecesarias" o "irrelevantes"	2,20	2,00	24,7	38,1	29,9	7,2
Evita los problemas para que no se generen tensiones	2,41	3,00	20,4	28,6	40,8	10,2
Apoya más a los profesores que a otros grupos	2,28	2,00	19,4	38,8	36,7	5,1
Permite amplios márgenes de actuación profesional	2,57	3,00	10,2	35,7	40,8	13,3
Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre	2,36	2,00	18,4	37,8	33,7	10,2
Realiza transacciones de manera habitual	2,66	3,00	10,2	30,6	45,9	11,2

(1) M: media; (2) Med: mediana; (3) N: nada; (4) B: bajo; (5) R: relevante; (6) A: alto.

3.7 ELECCIÓN DE DIRECTIVOS

En este apartado se solicitó a los encuestados que ordenaran de mayor a menor importancia aquellas cuestiones que consideraban que más habían influido en la elección de sus directores. Los resultados obtenidos indican un claro perfil político y una baja preocupación por presentar proyectos contextualizados que respondan a las demandas de sus comunidades. El orden es el siguiente: 1) respaldos (políticos, sindicales y administrativos); 2) la alta capacitación para el cargo; 3) las buenas relaciones con la comunidad educativa; 4) el prestigio personal; 5) una reconocida trayectoria profesional como docente; 6) la no presentación de otros candidatos, y 7) buenos programas de dirección.

3.8 EFICACIA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

En este apartado se pidió que en base a los indicadores presentados valoraran la eficacia de la dirección para gestionar IdE. Los resultados se muestran en la tabla 7.

150

TABLA 7
Eficacia en la gestión educativa

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
Los recursos económicos, materiales y las instalaciones	2,67	3,00	7,6	31,5	46,7	14,1
Los documentos institucionales	2,77	3,00	2,2	30,4	55,4	12,0
La implementación educativa de las TIC	2,54	3,00	5,4	41,3	46,7	6,5
La biblioteca, mediateca, etc.	2,35	2,00	7,6	54,3	33,7	4,3
Los planes institucionales de acción tutorial	2,47	2,00	10,9	43,5	33,7	12,0
La distribución del alumnado en las aulas	2,66	3,00	4,3	33,7	53,3	8,7
El clima de convivencia	2,54	2,50	5,4	44,6	40,2	9,8
Las relaciones externas	2,55	2,00	9,9	42,9	29,7	17,6
Las relaciones que se establecen con los estudiantes	2,43	2,00	7,6	46,7	40,2	5,4
Las necesidades, las demandas y los imprevistos	2,57	2,50	3,3	46,7	40,2	9,8

(1) M: media; (2) Med: mediana; (3) N: nada; (4) B: bajo; (5) R: relevante; (6) A: alto.

TABLA 7 (continuación)
Eficacia en la gestión educativa

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
El modelo de formación continua que se potencia	2,52	2,50	6,5	43,5	41,3	8,7
Las plataformas de participación formales e informales	2,60	3,00	4,3	41,3	44,6	9,8
Los apoyos para el desarrollo profesional de los docentes	2,47	2,00	7,6	46,7	37,0	8,7
La representación de los docentes ante autoridades	2,52	2,00	6,5	44,6	39,1	9,8
La representación de los docentes ante los estudiantes	2,48	2,00	5,4	45,7	44,6	4,3
Los procesos de evaluación, asesoramiento y supervisión	2,61	3,00	4,3	37,0	52,2	6,5

(1) M: media; (2) Med: mediana; (3) N: nada; (4) B: bajo; (5) R: relevante; (6) A: alto.

Los documentos institucionales son el principal referente en la gestión educativa de los directores (media 2,77 y 67,4%), pero en la realidad cotidiana esta tendencia hay que considerarla desde una perspectiva más burocrática que educativa. Las diferencias significativas indican que en Morelia, Zitácuaro y La Piedad valoran más la gestión de los recursos económicos, materiales y las instalaciones ($p = 0,002$). El clima de convivencia se resalta positivamente en la zona de Morelia ($p = 0,000$) y los planes institucionales de acción tutorial tienen una mejor acogida por parte de las mujeres ($p = 0,043$) al igual que el desarrollo de plataformas de participación ($p = 0,044$). Los documentos institucionales ($p = 0,006$), las relaciones externas ($p = 0,010$) y los apoyos para el desarrollo profesional docente ($p = 0,004$) son mejor valorados por los docentes con menos experiencia.

3.8 ESFUERZO

En este apartado se valoró el grado de esfuerzo que estarían dispuestos a asumir los docentes atendiendo al liderazgo directivo y a la gestión de los centros en que trabajan. Los resultados se presentan en la tabla 8.

TABLA 8
Grado de esfuerzo a asumir por los docentes según el liderazgo directivo y la gestión en el instituto tecnológico en el que trabaja

	M ⁽¹⁾	Med ⁽²⁾	N ⁽³⁾	B ⁽⁴⁾	R ⁽⁵⁾	A ⁽⁶⁾
¿Qué grado de esfuerzo compromete para mejorar su centro?	3,35	3,50	1,1	13,0	35,9	50,0
¿Qué esfuerzo compromete el resto del profesorado?	2,93	3,00	1,1	32,6	38,0	28,3
¿Qué grado de esfuerzo espera de los estudiantes?	3,12	3,00	2,2	19,6	42,4	35,9
¿Qué grado de esfuerzo espera de los sindicatos?	2,95	3,00	6,5	22,8	40,2	30,4
¿Qué grado de esfuerzo espera de la dirección actual?	3,20	3,00	1,1	20,7	35,9	42,4
¿Qué grado de esfuerzo espera de las administraciones locales?	3,10	3,00	2,2	23,9	35,9	38,0

(¹) M: media; (²) Med: mediana; (³) N: nada; (⁴) B: bajo; (⁵) R: relevante; (⁶) A: alto.

152

El grado de esfuerzo que el trabajador compromete para mejorar su IT es el mejor posicionado en la tabla, con una media de 3,35 y un 50% alto y 35,9% relevante; el interés individual y/o compromiso personal deja ver un panorama óptimo en el futuro inmediato. Sin embargo, este aspecto se dará sí y solo sí hay cierto grado de reciprocidad por parte de la dirección ya que, si observamos el segundo lugar, se aprecia que lo ocupa el grado de esfuerzo que espera de la dirección actual con una media de 3,20 y 78,3% de aceptación, lo que respalda nuestro argumento, por lo que podría tratarse más de una transacción que de un verdadero compromiso con la calidad de la educación.

Las diferencias encontradas indican una actitud más positiva en el Instituto Tecnológico de La Piedad ($p = 0,031$). Se corrobora que entre los 6 y 10 años de experiencia docente hay una mayor predisposición a comprometer el esfuerzo propio ($p = 0,035$), y también tienen una visión más positiva con sus compañeros ($p = 0,011$), así como con el papel que deben cumplir los sindicatos ($p = 0,003$) con relación al apoyo de propuestas de mejora.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación establecimos una serie de objetivos con la finalidad de observar si el liderazgo influye en las funciones y tareas de los directores en los institutos tecnológicos del estado de Michoacán, por lo que en este apartado presentamos de manera sintética algunas conclusiones para someter a debate.

- Explorar las actitudes asociadas a la incorporación de innovaciones en los IT del estado de Michoacán.
- Analizar las actitudes hacia la mejora de la calidad educativa en estas instituciones. Aquí cabe destacar cómo el alto grado de centralismo y burocratización con el que se manejan las innovaciones educativas genera más desventajas que ventajas para participar y promover iniciativas. Los docentes prefieren inhibirse para evitarse problemas y acatan las directrices de la DGEST, desentendiéndose de los múltiples trámites burocráticos en los que se verían involucrados si quisieran incorporar iniciativas.
- Valorar las actitudes de colaboración, asesoramiento y supervisión que desarrollan los directores. Los docentes, que tienen muchas dudas, no creen plenamente en las propuestas institucionales a pesar de que en el mercado existen múltiples programas para implementar sistemas de calidad total, mejora continua, etc. Los directores dependen enteramente de las directrices de la DGEST, razón por la cual el personal termina por asumir lo que desde allí se demande. La norma ISO 9001:2000 se convierte en norma de obligado cumplimiento y desgraciadamente solo cuestionamos la credibilidad de las propuestas, pero no el grado de aceptación ni su eficacia.
- Conocer el grado de implicación de las personas en los proyectos y tareas que se promueven institucionalmente. La valoración directiva en cuanto a colaboración, asesoramiento y supervisión refleja que las iniciativas se limitan en la mayoría de las ocasiones a la organización del centro de trabajo, es decir que se apega al mandato de las autoridades educativas, al manual de la organización, a los reglamentos internos, a los manuales de procedimiento y a todo aquello que demande el marco normativo. Lo anterior afecta el

entusiasmo de los docentes y con ello se generan actitudes de resistencia y apatía hacia la dirección, lo que repercute negativamente en las relaciones educativas que se establecen con los estudiantes.

- Aproximarnos a los estilos de liderazgo directivo de dirección desde las percepciones de los directores y docentes . Las actitudes de implicación en los IT quedan determinadas por las actividades que les otorgan puntos para la obtención del estímulo al desempeño. Este mecanismo que puede ser efectivo, de existir un equilibrio en la asignación de puntos a las diferentes actividades que impactan más en el rendimiento académico, sigue fomentando en el docente un interés mercantil, y dado que las condiciones económicas del país cada vez son más adversas no se descarta la desaparición de este incentivo en el futuro.
- Ponderar las razones que determinan la elección de directivos y valorar el estilo de liderazgo. El sentir del personal es que la asignación de directores se da por compadrazgos o conveniencias, lo que lleva a generar un clima similar en los mismos IT, asignando de la misma forma las subdirecciones y jefaturas de departamento. Con la ausencia de un perfil definido y la falta de un proceso de selección de directivos, el «vetetismo» cobra fuerza en la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, lo que para la comunidad tecnológica se contrapone con el discurso del «Nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI» y la norma ISO 9001:2000, mermando la confianza y la credibilidad de las autoridades educativas.

154

La tendencia generalizada es un estilo de dirección formal/ burocrático. En la totalidad de los IT los directores son docentes con diferentes perfiles profesionales, pero sin capacitación para el ejercicio de la función directiva, por lo que se apoyan en el marco normativo y se desentienden de desarrollar programas que tengan en cuenta las necesidades y las demandas de sus comunidades o de sus zonas de influencia.

Se confirma que el estilo de liderazgo transformacional está lejos de nuestro alcance, mas no así el liderazgo del tipo transaccional, que sería el más habitual. En el análisis se observa el margen que existe en las diferentes actividades

para alcanzar el liderazgo transaccional y transformacional; el límite de la función directiva es el marco normativo, generando una gestión burocrática. Se acepta que este modelo es demasiado rígido para la gestión de las universidades porque restringe su capacidad de responder a los cambios. La presencia del liderazgo *laissez-faire* se interpreta en algunos casos como un liderazgo autocrático donde se acaba cerrando los ojos a ciertas cosas, y las exigencias están determinadas por las conveniencias directivas, lo que acaba por minar la credibilidad directiva.

- Determinar el grado de eficacia de la dirección y el esfuerzo que estarían dispuestos a comprometer los miembros de la comunidad tecnológica, atendiendo a la gestión institucional que se está desarrollando. En este caso existe un excelente grado de eficacia de la dirección respecto a la gestión de los documentos institucionales, sin embargo, en lo que respecta a la eficacia y el cambio podríamos concluir que es limitada. En cuanto al grado de esfuerzo que estarían dispuestos a comprometer los miembros de la comunidad tecnológica, podemos tener esperanza por la buena predisposición que se plantea; sin embargo, esto se dará en un esquema transaccional, es decir siempre y cuando haya reciprocidad de las autoridades educativas, o bien, cuando se llegue a un liderazgo transformacional donde el docente perciba el apoyo de la dirección, que sienta que es representado y guiado por un verdadero líder educativo, con personalidad, carisma, capacidad, actitud, etc., para enfrentar juntos los retos del futuro. Las diferencias significativas reflejaron distintas formas de ejercer el liderazgo directivo entre los IT de La Piedad y Zitácuaro frente a los IT de Morelia, Valle de Morelia y Lázaro Cárdenas, lo cual, en parte, podría explicarse por la situación de ese momento en que se exigía a la dirección general la destitución de los directores.

Queremos decir, por último, que el estilo de liderazgo y la capacitación de los directores y sus equipos influyen en la gestión de los centros educativos. Las autoridades educativas tienen la urgente necesidad de formar y profesionalizar a sus mandos; asimismo, la política educativa debe pasar del discurso y proyectarse en la realidad práctica. Una buena forma de mejorar la calidad educativa de la educación

superior en los institutos tecnológicos será apoyar y potenciar un liderazgo pedagógico transformacional como guía en el proceso de cambio, con la intención de que se vaya extendiendo entre el resto de los miembros de la comunidad y sus efectos repercutan positivamente en las personas, los proyectos, la institución, la comunidad y, en definitiva, en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- (2007). «Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos». *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 59, n.º 1, pp. 177-214.
- y OTROS (2008). «El liderazgo directivo desde diferentes ángulos: acuerdos y encrucijadas». Comunicación presentada en el X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (IOIE): «Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad», organizado por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona, celebrado en la Casa Convalescència, Barcelona, los días 11, 12 y 13 de diciembre.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, MEC.
- BASHI, H. y SASS, Z. (1985). «Coherent Strategy Components of an Outcome-Based School Improvement Project», en D. REYNOLDS y OTROS (eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Cardiff: Cardiff University Press, pp. 267-286.
- BASS, B. M. (2000). «El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden», en A. VILLA (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 331-362.
- BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985). *Leaders*. Nueva York: Harper and Row.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper and Row.
- CORTINA, A. (1996). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- EDMONDS, R. (1979). «Effective Schools for the Urban Poor», *Educational Leadership*, vol. 37, n.º 1, pp. 15-27.
- FIEDLER, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.

- FULLAN, M. (1994). «La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 147-161.
- GAIRÍN, J. (coord.) (2009). *La gestión de los centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Montevideo: AECID, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad ORT Uruguay. Disponible en: <<http://www.redage.org/files/adjuntos/Readage.pdf>>.
- GAIRÍN, J. y VLLA, A. (eds.) (1999) *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- HERSEY, P. y BLANCHARD, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (4.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). «La base de conocimientos de mejora de la escuela», en D. REYNOLDS y OTROS (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, pp. 71-101.
- HOUSE, R. J. (1971). «A Path-Goal Theory of Leaders Effectiveness». *Administrative Science Quarterly*, 16, pp. 321-338.
- LEVINE, D. U. y EZOTTE, L. W. (1990) *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison (WI): National Center of Effective Schools Research and Development.
- MORTIMORE, P. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury. Open Books.
- MURILLO TORRECILA, F. J. (2005). «La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 2. Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/editorial.htm>>.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. Nueva York. Teachers College Press.
- PASCUAL, R.; VLLA, A. y AZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes: un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Bilbao: Mensajero.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londres: Cassell.
- STOLL, L. y FNK, D. (1996). *Changing our Schools Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- TANNENBAUM, R.; WESCHLER, I. y MASSARIK, F. (1961). *Leadership and Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- TEDDLIE, C. y SPRINGFIELD, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. Nueva York: Teachers College Press.
- VROOM, V. H. y AGO, A. G. (1990) *El nuevo liderazgo: dirección de la participación en las organizaciones*. Madrid: Díaz de Santos.

A INTELIGÊNCIA MORAL NUM PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DOS PROJECTOS DE LIDERANÇA(S). ENTRE O PENSAR E O AGIR COMO GESTÃO ESTRATÉGICA

Sílvia Carvalho *

Nuno Silva Fraga **

SÍNTESE: Os estudos produzidos nos níveis nacional e internacional no âmbito da investigação científica da Liderança e da sua relação com a Ética, entendida esta como a fundamentação teórica da Moral, apontam, na sua generalidade, para a emergência da necessidade do reforço do seu envolvimento na (re)contribuição da sustentabilidade do desempenho eficaz das organizações educativas.

Na senda dos problemas que afectam as organizações educativas, designadamente aqueles que elegem as pessoas como objecto central e em que se coloca(m) em discussão e em causa as formas de actuação e a sua relação com os resultados produzidos, assiste-se também ao surgimento de vários contributos científicos da História, da Sociologia e da Filosofia que, confinadas aos seus campos de investigação, reconhecem a necessidade de uma reflexão mais holística e, conseqüentemente, de um envolvimento interdisciplinar efectivo na (des)construção e no (re)desenho da(s) liderança(s) em acção.

Assumimos o princípio da gestão estratégica das organizações aplicado à escola, em particular, como recurso necessário à transformação, mudança e inovação do espaço educativo. Em síntese, pretende-se que esta reflexão possa participar do aprofundamento do conhecimento nos domínios associados às problemáticas que o justificam, tendo como pano de fundo a inteligência moral, enquanto espaço de eficácia sustentável das lideranças escolares.

Palavras-chave: inteligência moral; liderança(s); projecto educativo; gestão estratégica.

* Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica e Secundária, Portugal.

** Centro de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, Portugal.

LA INTELIGENCIA MORAL EN UN PROCESO DE (DES)CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE LIDERAZGO(S). ENTRE EL PENSAR Y EL ACTUAR COMO GESTIÓN ESTRATÉGICA

SÍNTESIS: Los estudios producidos a nivel nacional e internacional, en el ámbito de la investigación científica del liderazgo y de su relación con la ética –entendida como la fundamentación teórica de la moral– apuntan hacia la necesidad urgente de reforzar su participación para una mayor sustentabilidad en la actividad de las organizaciones educativas.

En relación a los problemas que afectan a las organizaciones educativas, ponemos nuestra atención sobre aquellos en los que el objeto central lo constituyen las personas, o en los que se debate e investiga las formas de actuación y su relación con los resultados producidos. Asistimos también al surgimiento de contribuciones científicas de la Historia, la Sociología o la Filosofía, que desde sus campos de investigación reconocen la necesidad de una reflexión más holística, por consiguiente de un involucramiento interdisciplinar efectivo en la (de)construcción y en el (re)diseño del (los) liderazgo(s) en acción.

Asumimos los principios de la gestión estratégica de las organizaciones aplicados a la escuela, en particular como recurso necesario en la transformación, cambio e innovación del espacio educativo. En síntesis, se pretende que esta reflexión pueda colaborar para profundizar en el conocimiento de los dominios asociados a las problemáticas que lo justifican. Tomamos como base la inteligencia moral, como espacio de eficacia y sustentabilidad de los liderazgos escolares.

Palabras clave: inteligencia moral, liderazgo, proyecto educativo, gestión estratégica.

THE MORAL INTELLIGENCE IN A PROCESS OF (DE)CONSTRUCTION OF LEADERSHIP PROJECTS. BETWEEN THINKING AND PERFORMING AS STRATEGIC MANAGEMENT

ABSTRACT: The studies produced in a national and international level, in the field of leadership scientific research and its relationship with ethics – understood as the theoretical foundation of the moral– points toward the urgent need of reinforcing its participation for a greater sustainability in the educational organizations activities.

In relation to the problems that affect educational organizations, we offer our attention to those in which the main subject are the people, or in which are discussed and investigated the forms of performing and its relationship with the results produced. We also attend to the emergence of scientific contributions of History, Sociology or Philosophy, which since their research fields recognize the need of an holistic meditation, as a result of an effective interdisciplinary envelopment in the (de) construction and in the (re)design of the leadership in action.

We assume the principles of the strategic management of the organizations applied to schools, in particular as a necessary resource in the transformation, change and innovation of the educational space. In synthesis, is intended this reflection to collaborate to deepen in the

knowledge of the associated domains to the problems that warrant them. We take as basis the moral intelligence, as an efficiency and sustainable area of school leaderships.

Keywords: moral intelligence, leadership, educative project, strategic management.

1. INTELIGÊNCIA MORAL E LIDERANÇA(S): PARA UM ALINHAMENTO CONCEPTUAL

Tanto as questões da liderança como da ética (entendida como reflexão teórica da moral) não são questões novas e menos inovadora é a questão da correlação entre elas. O que é novo é o olhar com que o homem actual (re)descobre essas (co)relações para fazer face às profundas e repentinas modificações das circunstâncias históricas, sociais, políticas, económicas, culturais e educativas em que se encontra inserido. A consciência aguda de que se está perante uma situação nova da vida humana tem levado muitos autores a percorrer o caminho do *-conhece-te a ti mesmo-*, apontado pelo sábio Sólon e que conduz o ser humano à reflexão introspectiva para melhor agir *se te conheceres melhor, agirás melhor*.

Já os gregos se interrogavam sobre o que consistiria a verdadeira virtude dos humanos ou sobre o que consistiria o bem. A resposta a estas questões surge já nos poemas Homéricos (séc. IX a.C.), onde se afirma que o bem é toda acção que defende a própria comunidade e a virtude (*areté*) é toda capacidade plenamente desenvolvida, toda excelência, que permite, a quem a possui, destacar-se em algo relativamente aos outros. Aqui, emergem três conceitos basilares – **Bem, Virtude, Comunidade** – que se assumirão como peças nucleares das primeiras teorias éticas gregas e que se manterão como pedras basilares de qualquer sistema ético futuro.

A vivência em comunidade designou-se, na Grécia Antiga, por *ethos*, o que conduz à designação dos valores que fundamentam a vida comunitária. Os valores são qualidades que nos permitem adjectivar a realidade e como tal são indispensáveis para uma vida humana, que é sempre social e institucionalmente integrada. Na obra de Sartre, «O Ser e o Nada», podemos constatar que o ser humano se descobre no interior de um mundo já constituído, que é um mundo de valores que só tem sentido porque quem dá sentido aos despertadores, aos letrados ou às ordens dos chefes é o próprio ser humano (SARTRE, 1993, p. 67). Desta

forma, pode-se dizer que o conceito de chefe inclui em si mesmo uma hierarquização axiológica.

Ao reflectir sobre a sua existência, o ser humano reconhece-a como uma preocupação, um desafio, um projecto que exige a procura de um sentido. Na voz do filósofo Sartre (s/d, p. 243) «o homem será antes de mais o que tiver projectado ser»; ou seja, o homem vai-se fazendo através das suas escolhas, mediante o exercício da sua liberdade e por isso mesmo tem a capacidade de inventar novos mundos e criar mundos possíveis. Lennick e Kiel (2009), reforçam esta ideia sublinhando a necessidade inata do ser humano de procurar um sentido para a sua vida e que percorrer esse caminho o conduz a um propósito de vida acompanhado do consequente estabelecimento de objectivos. Desta forma, constata-se que a vida humana é, na sua essência, vida projectiva porque o ser humano é um ser que recorda o passado para agir no presente, tendo em vista o futuro. Como diz Mosterín (1987, p. 52) «viver racionalmente é viver em função das metas mais longínquas e importantes, é clarificar o que queremos e agir, de forma a obtê-lo na maior medida possível», neste sentido «só é racional o caminho que nos conduz precisamente aonde queremos ir».

162

Acerca desta problemática, é interessante analisar que, igualmente, no mundo organizacional também o líder é apresentado como «alguém com qualidades excepcionais, capaz de conduzir o grupo de seus seguidores a atingir determinados objectivos previamente estipulados por ele» (CORREIA, 2009, p. 137). O exercício da liderança é em si mesmo projectivo uma vez que para ser sustentável tem de envolver o futuro e o passado «como recurso valioso, renovável e recombinação» (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 276).

Segundo Hargreaves e Fink (2007, pp. 32-33), «tanto a liderança como a melhoria sustentável partem de um forte e inabalável sentido de propósito moral. O significado essencial de sustentar consiste em segurar; aguentar o peso de; ser capaz de suportar (a tensão, o sofrimento e sentimentos semelhantes) sem entrar em colapso».

Para um líder, os princípios devem ser verdades fundamentais que sustentam a sua acção tal como raízes de uma árvore ou alicerces de um edifício, mantendo-o inabalável. «As convicções firmes são o segredo da sobrevivência às privações; podemos ter o espírito cheio, mesmo quando temos o estômago vazio» (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 33). Uma liderança com princípios (ética) é uma liderança tendente a

permanecer e por isso mesmo sustentável. A sustentabilidade, quer como conceito, quer como prática, tem, por definição, uma natureza moral (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 32). E, «embora seja uma ideia tão simples, uma voz moral tem o potencial de revolucionar a liderança escolar» (SERGIOVANNI, 2004, p.91).

No nível das organizações educativas, Michael Fullan (citado por HARGREAVES e FINK, 2007, p. 31) define a sustentabilidade como «a capacidade de um sistema para se envolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos». Conclui-se que a humanização não é um dado, mas sim uma tarefa que exige um processo de consciencialização e de sabedoria prática para nos relacionarmos com os outros uma vez que «ser-se humano consiste principalmente em ter relações com outros seres humanos» (SAVATER, 1997, p. 57).

Neste sentido, reforçamos o alerta: um sistema que peca por uma centralização curricular e administrativa em demasia é, inúmeras vezes e de forma oculta, motor de uma desresponsabilização dos actores que nos centros educativos deveriam assumir uma atitude mais reflexiva e crítica em prol de uma territorialização e do arrogar de uma autonomia que não pode ser eternamente tida em conta como decreto onírico e impraticável, por excesso de controlo burocrático estatal (RAGA, 2009).

Robert Marzano (citado por TRIGO e COSTA, 2008, p. 568) destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança os «comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais», enfatizando precisamente a importância do «factor humano» e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança.

Hodiernamente, as lideranças querem-se mais informais, mais flexíveis, mais abertas em termos comunicativos e disponíveis em termos emocionais. A este respeito, Daniel Goleman defende o conceito de liderança primal dizendo que «o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante» (GOLEMAN, BOYATZIS e MCKEE, 2002, p. 25). A ressonância diz o autor, é a chave da liderança primal uma vez que líderes ressonantes cuidam das relações humanas gerando nas suas organizações climas de entusiasmo, flexibilidade, inovação e compromisso; «o entusiasmo e a paixão espalham-se facilmente, dando mais energia aos que dirigem» (GOLEMAN e OUTROS, 2002, p.268).

Apela-se a um modelo de liderança integrador; aquela que «[...] convém particularmente aos dirigentes do sector público, que não detêm o controlo total sobre a implementação das políticas e dos programas, pois operam em contextos e ambientes organizacionais, frequentemente determinados por factores externos (políticos)» (C ARAPETO e FONSECA, 2006, p. 84), tal como sucede ao microcosmo social, a escola, delimitada na sua acção por princípios de uma centralização desconcentrada da administração educacional.

No entanto, o mundo humano concreto não é só emotivo, ele é também racional. O ser humano possui uma racionalidade prática (age de forma ética e responsável) que exige a definição e a eleição de uma escala de valores que viabilizem a vivência em comunidades onde cada ser humano se sinta respeitado na sua diferença, livre e seguro. Nesta lógica, Sergiovanni 2004, p. 51) refere que «uma teoria para a liderança escolar deve ser sensível à totalidade da natureza da racionalidade humana» e, como tal, «baseada em ligações morais». E isto porque a autonomia e a liberdade projectiva estão na base das mais belas e altruístas realizações humanas, assim como das mais hodiernas, destruidoras e egocêntricas. Como referem Goleman e outros (2002, p. 66), «[...] as emoções negativas podem ser quase irresistíveis».

164

Lennick e Kiel (2009, p. 40) dizem-nos que para além da inteligência cognitiva (QI) e da inteligência técnica, competências basilares para o exercício da liderança, são as competências moral e emocional que se assumem como capacidades diferenciadoras, armas secretas para o desempenho duradouro em termos pessoais e organizacionais. E isto porque segundo estes autores «a *inteligência moral* é a capacidade mental de determinar de que forma os princípios humanos universais devem ser aplicados aos nossos valores, objectivos e acções». [...] a *inteligência moral* é a capacidade de diferenciar o bem do mal, tal como os princípios universais os definem. Os princípios universais são as crenças acerca da conduta humana que são comuns a todas as culturas do mundo» (2009, p. 27).

No entanto, Boyatzis, no prefácio do livro *Inteligência moral* diz-nos que o desafio fundamental desta própria inteligência «não reside em distinguir o bem do mal, mas sim em agir *versus* saber» (LENNICK e KIEL, 2009, p. 17).

A liderança moral tem por base um perfil muito evoluído em termos humanos, assenta em convicções muito próprias e traduz uma

forma de actuação fundada num propósito de vida com sentido e significado, tanto para si como para os outros. Este é um tipo de liderança que, pelo cuidado que revela para com os outros, é inspirador de diálogos de sensibilidade e confiança promotores do fluir axiológico no contexto organizacional que se quer eficaz e sustentável.

A este respeito, Goleman e outros (2007, p. 56) dizem-nos que «o sociólogo Max Weber já mostrou há mais de um século que as instituições duradouras sobrevivem porque cultivam qualidades de liderança no conjunto do sistema e não devido ao carisma de um só líder». Sergiovanni (2004, p. 73), acrescenta que «[...] as instituições são empreendimentos mais bem sucedidos porque mantêm a integridade e o carácter próprio, tendo propósitos, estruturas e formas de agir únicas».

Desta forma, tal como afirmam Lennick e Kiel (2009, p. 159) «[...] enquanto líderes temos a responsabilidade de usar a nossa inteligência moral para garantir que as pessoas e os grupos que lideramos ajam em consonância com os princípios de integridade, responsabilidade, compaixão e perdão».

Enquanto líderes, somos assistidos pela influência e pelo poder de que podemos dispor para comunicar a importância das aptidões morais às organizações às quais pertencemos». Para Savater (2000, p. 81), «responsabilidade é saber que cada um dos meus actos vai me constituindo, vai me definindo, vai me inventando».

A liderança actual não pode, à semelhança do que aconteceu nalguns períodos da história, continuar fechada sobre si própria. Exige-se-lhe, hoje, que garanta uma relação aberta à intervenção pluridisciplinar e interdisciplinar, possibilitando a participação de vários actores, agentes capazes de promover interacções e transições no seio das organizações educativas, às quais não pode estar dissociado o papel da inteligência moral nas suas múltiplas especificidades e no seu contributo para a sustentabilidade do desempenho organizacional.

Como refere Lipovetsky (1994, p. 235), «[...] somos, por toda a parte, testemunhas de uma reactualização da preocupação ética, de uma revivescência das problemáticas e «terapêuticas» morais. As grandes proclamações moralistas apagam-se, a ética regressa, a religião da obrigação esvaziou-se de substância, mas, mais do que nunca, o «complemento da alma» está na ordem do dia. «O século XXI será ético ou não existirá».

Estas constatações deixam em aberto a emergência de um compromisso efectivo sobre a necessidade de uma maior acutilância reflexiva, complementada pela materialização de projectos em que a Liderança e a Ética em parceria com outras áreas disciplinares legitimem e consolidem níveis de reflexividade e operatividade mais consentâneos com a possibilidade de um desenvolvimento epistemologicamente mais coerente com o quadro em que se insere a problemática da eficácia das organizações educativas do nosso espaço e do nosso tempo.

Este movimento de mudança constitui um marco da hodiernidade e implica a inovação autêntica e não a repetição de algo que o tempo travestiu, pelo que «é improvável que se progrida muito na melhoria das escolas ao longo do tempo a não ser que aceitemos que a liderança para a organização escolar deva ser diferente e que devemos começar a inventar a nossa própria prática» (SERGIOVANNI, 2004, p. 11). É crucial «desenvolver as nossas próprias teorias e práticas - teorias e práticas que deverão emergir das escolas e que sejam centrais à natureza das próprias escolas e dos tipos de pessoas que serve» (SERGIOVANNI, 2004, p. 9).

166

Parafraseando Edgar Morin (1999, p. 35), «o inesperado surpreende-nos, porque nos instalámos com demasiada segurança nas nossas teorias e nas nossas ideias e estas não têm nenhuma estrutura para acolher o novo. Ora o novo brota sem cessar». Assim sendo, «chegou a hora de reconhecer abertamente o contributo da inteligência moral para a liderança eficaz e para a sustentabilidade» (LENNICK e KIEL, 2009, p. 44).

Neste quadro, aos líderes exige-se coerentemente mudança na postura e renovação do conhecimento próprio face aos desafios que uma nova compreensão do tempo e a emergência dos acontecimentos impõem.

As evidências decorrentes da mudança no quadro das novas exigências sociais, tornaram incontornável o papel e a acção da liderança, promovendo, com a comunidade educativa, a reflexão e o debate de problemáticas, que, implicando o interesse e a identidade colectiva, preparam-se e fundam-se na perspectiva de um futuro incerto e, por isso, mais exigente no âmbito da competência para a tomada de decisões.

Considerar o passado a partir de uma óptica retrospectiva, reflectir sobre o presente e perspectivar o futuro a partir de experiências educativas em que escola e agentes educativos e sociais se aliem, designadamente nas áreas da Liderança e da Ética, parece-nos, pela

pertinência da visão, altamente favorável à promoção de uma liderança que no (des)construir para (re)desenhar o seu projecto de actuação integre as dimensões científica, técnica e ética.

A contemporaneidade, síntese de espaço, tempo e homem deste século XXI, ao emergir como teia complexa de irregularidades e imprevisibilidades é indutora de reflexão, geradora de mobilização, envolvimento, implicação e auto-implicação, concorrendo para a qualidade e a relevância do (re)desenhar dos projectos da liderança, para a transformação emancipatória de novas perspectivas e leituras conducentes à realização pessoal e profissional das *sempre* aprendentes pessoas.

1.1 LIDERAR ESTRATEGICAMENTE NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: ENTRE O PENSAR E O AGIR.

Urge, neste entendimento, desenvolver princípios inerentes à gestão da mudança que conduzam as escolas a uma aprendizagem organizacional que as façam enquadrar o seu Projecto num ambiente que se revê instável e mutante.

Entendamos gestão estratégica como «[...] um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também forças e fraquezas da própria organização» (ESTÉVÃO, 1999, p. 5).

É evidente que esta aproximação a um conceito/princípio que prevalece na lógica dos sistemas abertos apela a um pensar da acção pedagógica e educativa norteadas pela qualidade; pela busca incessante de modelos, métodos e técnicas de ensino e de liderança que não remediando aquilo a que chamam de mudança, possam, concretamente, quebrar com comodismos, com apadrinhamentos, com hipocrisias, com escadotes herméticos.

Aquilo que se respira na escola jamais deveria ser tóxico! Enquanto organização hierarquicamente estruturada, é compreensível os prejuízos que a dor de cabeça provoca num corpo que aspira libertar-se. Libertar-se ou buscar novas formas de ser e de estar numa comuni-

dade que necessita de uma acção mais localizada, mais territorializada, mais descentralizada de um poder que peca por agir homogeneamente em estruturas que, lidando com a diferença, são especiais, culturalmente ricas e socialmente distintas e que necessitam de vias próprias para trilharem o seu projecto. Este facto, pela sua importância praxica, reivindica novas estratégias de acção, geradoras da necessidade de novos projectos de liderança educativa.

Quebradas as fronteiras de uma burocracia maligna, há que se investir na participação de todos aqueles que compõem o campo educativo. Não nos esqueçamos que «um dos objectivos da gestão da qualidade total é a implementação de um sistema de gestão descentralizado e participativo, que apela à criatividade das pessoas e a redes informais e favorece, assim, estratégias emergentes» (CARAPETO e FONSECA, 2006, p. 163). É na expectativa desta possibilidade que se impõe novas formas de reflexão conducentes a novas formas de actuação, em síntese, uma nova matriz social e organizacional que exija da escola uma dimensão múltipla de formação e educação, que só a complementaridade de paradigmas, fundadora de novos perfis de liderança educativa, detentores de competências para a efectiva intervenção crítica, reflexiva e cívica, poderão promover.

168

Estamos cada vez mais perante a necessidade de um líder, cuja inteligência moral que o caracterize, (des)construa práticas enraizadas nefastas para a dinâmica inovadora na escola. Precisamos de líderes capazes de abrir canais saudáveis de comunicação (FRAGA, 2008) com o intuito de alinhar a escola com processos inerentes à democracia participativa, factor fulcral a uma imagem organizacional de escola como Cultura (COSTA, 1996). Este tem sido o discurso que a grande maioria dos docentes inscritos em programas de formação superior tem vindo a veicular, o que demonstra uma preocupação com as questões da liderança e em particular com os seus efeitos na planificação, desenvolvimento e práxis dos processos de gestão da mudança e da inovação nas escolas (FRAGA e OUTROS, 2008).

1.2 LIDERAR NO NEW PUBLIC MANAGEMENT

A modernização e a inovação da Administração Pública trouxeram ao debate hodierno um corolário que define que «[...] existe a consciência de que os cidadãos podem contribuir para uma administração pública mais receptiva e amiga do cidadão muito antes do fim da

cadeia, quando a política é implementada e eles adquirem o mero papel de consumidores. Isto pode ser conseguido juntando os direitos cívicos de participação ao modelo do *new public management*, para que os cidadãos possam intervir antes e durante o procedimento administrativo de implementação de cada política pública» (CARAPETO e FONSECA, 2006, p. 22).

Questionamos este facto se aplicado à administração e gestão das escolas, tendo por base o discurso da democratização escolar, da descentralização do sistema e da utópica autonomia das escolas em Portugal, uma vez que o factor ideológico da política educativa e curricular do Estado numa superintendência Governo – Cidadão colocaria em risco o eterno colorir partidário, a eterna marca, mesmo que desconexa e ineficiente, que os sucessivos Governos tendem em deixar no panorama educativo.

O papel do líder da escola transforma-se. Deixa de ser a aplicação quase que acéfala de princípios e directrizes oriundos de um taylorismo engravado nos tempos, para se assumir como um agente inspirador e proactivo, capaz de alinhar a acção da escola mediante um Projecto Educativo motivador¹, estimulante e promotor da mudança.

169

Torna-se preponderante liderar a escola por intermédio de três questões-chave no âmbito da aplicação da gestão estratégica, ou seja, o Projecto Educativo, enquanto símbolo máximo de autonomia e como espaço identitário, tem que dar resposta a:

- Aonde queremos chegar?
- Que acções são necessárias desencadear para lá chegarmos?
- Onde devemos afunilar esforços? (ESTÉVÃO, 1999).

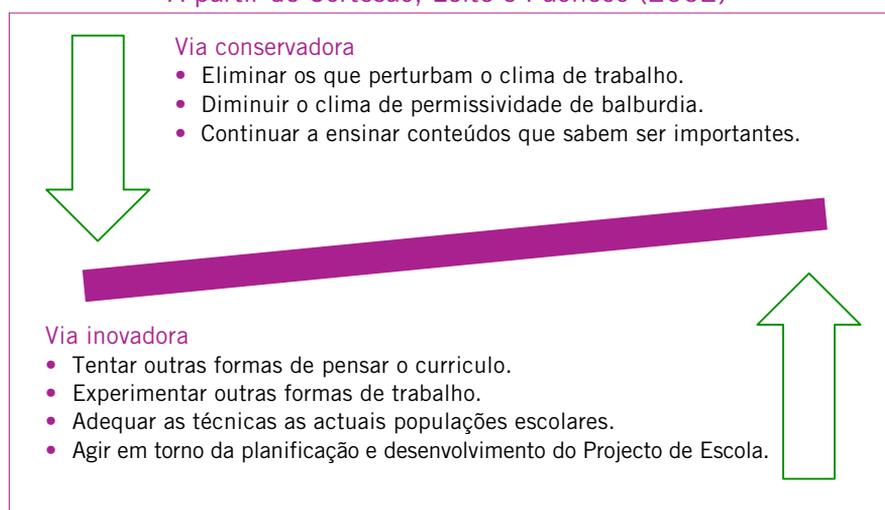
O ruído é imenso; diversificado; tentador; por vezes demasiadamente colegial... cabe a cada escola assumir-se como verdadeiro espaço de emancipação. A escola, pelo seu Projecto Educativo e em particular pela Área de Projecto, é capaz de potenciar o emparelhamento de perspectivas que quebram com o paradigma de uma interpretação monocromática do currículo, dos valores e da acção.

¹ «Defendemos que a construção do Projecto Educativo de Escola não deve emaranhar-se em longos discursos, em floreios que facilmente aceleram o mofo num documento que é demasiado vital para a dinâmica assertiva da escola consigo e com o meio que a envolve» (FRAGA, 2009, p. 144).

A aceitação da diferença é, por si só, um princípio estratégico na lógica do alinhamento da escola com os demais sistemas que a circunscrevem.

A Escola tem que agir forçosamente em torno de mudanças significativas e o seu espaço autonómico, consubstanciado pelo Projecto Educativo, atribui-lhe uma ferramenta necessária para essa transformação. Há, no entanto, que saber discernir o caminho a partir de duas vias distintas. A escolha do caminho (via), deve, *a posteriori*, ser um vector para a planificação e o desenvolvimento curricular.

FIGURA 1.
A escola entre as vias conservadora e inovadora.
A partir de Cortesão, Leite e Pacheco (2002)



170

Reconhece-se que o Projecto, assente numa via inovadora que premia uma mudança de atitude face à escola e à comunidade educativa em geral, não está correlacionado com concepções de educação e formação que se coadunam com a uniformização, ou tão-pouco com a padronização e que se «esgotam na instrução e na acumulação de conhecimentos» (CORTESÃO e OUTROS, 2002, p. 23).

Aqueles que pavoneiam o seu ofício certamente nunca abraçaram a sua visão, a sua missão e dificilmente veiculam valores democráticos e ligados à ética, como a integridade, a honestidade, a probidade e a imparcialidade. São os valores que definem a identidade do grupo e por conseguinte da escola. «São crenças profundamente enraizadas que

influenciam as atitudes, as acções, as escolhas que se fazem e as decisões que se tomam. [...] Os valores respondem às seguintes perguntas: o que nos rege?; quais os princípios que orientam a nossa actividade?» (CARAPETO e FONSECA, 2006, p. 99).

Por sua vez, esta mudança está associada «ao reconhecimento da importância do envolvimento de alunos e professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais», bem como «ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-dia passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes» (*Ibid.*).

Percebemos por que razão Broch e Cros (1991) se referem ao Projecto como uma boa dose de utopia e de organização. A utopia será para nós o sorriso; a organização, a acção sobre as palavras que o definem. Importa navegarmos nestas duas dimensões que, por falta de cooperação, facilmente degeneram.

Assim, apesar das potencialidade do trabalho de projecto, não nos deixemos, uma vez mais, petrificar pelas premissas milagrosas que apresenta. O desejo de mudança faz parte do processo de desenvolvimento estratégico da acção da escola, mas não é o seu fim.

171

Tenhamos consciência de que «por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste. Incumbido de levar à prática umas intenções educativas definidas antes e acima dele, o professor é sempre um agente modelador destas» (CARVALHO e DIOGO, 2001, p. 47).

Não confundamos Projecto Educativo de Escola com Projecto Educativo Politizado para a Escola ou com um *pseudo* Projecto Educativo Partidarizado para a Escola. As especificidades do microcosmo escolar não poderão ser escadotes estandardizados, convenientes ou hermeticamente deliberados numa pedagogia típica das arenas políticas. Se a tendência actual é evocar a heterogeneidade como factor primeiro de resolução de conflitos inerentes ao estilo burocrata da administração educacional e da gestão curricular, por que motivos contrapor com homogeneidades a promoção das identidades regionais e locais?

Saibamos e queiramos, portanto, ser agentes da mudança!

BIBLIOGRAFIA

- BROCH, Marc-Henry e CROS, Françoise (1991). *Comment faire un projet d'établissement?* Lyon: Chronique Sociale.
- CARAPETO, Carlos e FONSECA, Fátima (2006). *Administração pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CORREIA, Ana Maria (2009). *Assimetrias de género: Ensino e liderança educativa*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- ESTÊVÃO, Carlos (1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FRAGA, Nuno e OUTROS (2008). «Liderança escolar: qualidade que se aprende e desenvolve», in Alice MENDONÇA e António V. BENTO (org.), *Educação em tempo de mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 115-127.
- FRAGA, Nuno (2008b). «Dinâmicas no microcosmo social: o eclipse identitário», in Christine ESCALLIER e Nelson VERÍSSIMO (org.), *Educação e Cultura*. Funchal: Grafimadeira, pp. 281-290.
- FRAGA, Nuno (2009). *A dimensão europeia da educação. (Des)construções ao nível do Projecto Educativo e do Currículo do Ensino Secundário. Um estudo de caso múltiplo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira. Funchal: Universidade da Madeira (policopiado).
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard e MCKEE, Annie (2007). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva
- HARGRAEVES, Andy e FINK, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- LENNICK, Doug e KIEL, Fred (2009). *Inteligência moral*. Lisboa: Editorial Presença
- LIPOVETSKY, Gil (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Dom Quixote
- LOGOS. *Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Lisboa: Edições Verbo
- MORIN, Edgar (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSTERÍN, Jesús (1987). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial
- SARTRE, Jean Paul (s/d). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença
- SARTRE, Jean Paul (1993). *O ser e o nada*. SI: Círculo de Leitores
- SAVATER, Fernando (1997). *Ética para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença
- SERGIOVANNI, Thomas J. (2004) *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa
- TRIGO, João Ribeiro e COSTA, Jorge Adelino. *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. Acedido a 26 de Abril, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>>.

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN A PARTIR DEL USO DEL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO EN LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR

Paola del Valle Escudero *

Miriel Carlos Morales Carreto **

Adriana Sumano García ***

SÍNTESIS: El siguiente artículo de investigación, puesto al servicio de alumnos y docentes de nivel superior de tres distintos contextos del territorio mexicano, tiene como objetivo conocer si el uso de la estrategia del portafolio electrónico influye en el proceso de motivación y autorregulación de los estudiantes en asignaturas correspondientes al área de ciencias sociales. Para ello, la pregunta central del proyecto fue: ¿de qué manera los docentes de nivel superior utilizan el portafolio electrónico como estrategia de enseñanza basada en la reflexión, de modo que contribuya en la autorregulación y motivación del aprendizaje de los alumnos de segundo, quinto y sexto semestres, de tres contextos distintos, durante el periodo escolar 2010? Para responderla se planeó una metodología cualitativa y se empleó el método descriptivo; como apoyo, las técnicas de recolección de datos implementadas fueron tres: el registro observacional, el cuestionario y la entrevista. Los investigadores recopilaban información sobre las fortalezas de la aplicación y encontraron que los estudiantes se sienten motivados al realizar las actividades con el portafolio y muestran con ello un buen desempeño. Como principal debilidad se comprobó que el tiempo de desarrollo de las actividades no fue suficiente para el fomento de las competencias deseadas. Finalmente, a la luz de referencias teóricas, se llegó a la contrastación de los hallazgos y validación para así detallar propuestas de mejora para futuras investigaciones, poniendo de manifiesto trabajar la estrategia sistemática y, continuamente, para obtener mayor beneficio.

Palabras clave: motivación; autorregulación; portafolio electrónico.

173

* Docente y colaboradora del Departamento de Investigación de la Escuela Normal Particular Martha Christlieb (México).

** Profesor de la Escuela Oficial Ricardo Flores Magón Semiescolarizada y de la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana (México).

*** Catedrática del Instituto de Estudios Superiores del Golfo de México.

MOTIVAÇÃO E AUTO-REGULAÇÃO PROPICIADAS MEDIANTE O USO DO PORTFÓLIO ELETRÔNICO NOS ALUNOS DE NÍVEL SUPERIOR

SÍNTESE: O seguinte artigo de pesquisa está a serviço de alunos e docentes do nível superior de três diferentes contextos sociais do México, tendo como objetivo elucidar se o uso da estratégia de portfólio eletrônico influi no processo de motivação e auto-regulação dos estudantes em matérias correspondentes à área de ciências sociais. Para isso, a pergunta central do projeto foi: De que maneira os docentes de nível superior utilizaram o portfólio eletrônico como estratégia de ensino, baseada na reflexão de modo que contribua para a auto-regulação e a motivação da aprendizagem dos alunos de segundo, quinto e sexto semestres de três contextos diferentes durante o período escolar 2010? Para respondê-la suscitou-se uma metodologia qualitativa e se empregou o método descritivo. Como apoio, as técnicas de coleta de dados implementadas foram o registro observacional, o questionário e a entrevista. Os pesquisadores recopilaram informação sobre as fortalezas da aplicação e entre elas encontrou-se que os estudantes se sentem motivados ao realizarem as atividades com o portfólio, e, com isto, demonstram um bom desempenho. Como debilidades, percebeu-se, principalmente, que o tempo de desenvolvimento de atividades não foi suficiente para o fomento das competências desejadas. Finalmente, à luz de referências teóricas chegou-se ao contraste das descobertas e da validade, para, desta forma, detalhar propostas de melhoria para futuras pesquisas, pondo de manifesto trabalhar sistemática e continuamente a estratégia para se alcançar o maior benefício.

Palavras-chave: motivação; auto-regulação; portfólio eletrônico.

MOTIVATION AND SELF-REGULATION OF THE USE OF THE ELECTRONIC PORTFOLIO BY PUPILS IN THE UPPER LEVEL

ABSTRACT: The following research article, in the service of students and teachers of an upper level of three different contexts in the Mexican territory, aims to find out if the strategy of the use of the electronic portfolio has an influence on the motivation and self-regulation of the students in subjects which correspond to social science areas. For this, the central question of the project was: In which way do the upper level teachers use the electronic portfolio as a teaching strategy based on reflexion, so that it contributes to the self-regulation and learning motivation of the students of the second, fifth and sixth semesters, of three different contexts, during the school period of 2010? To answer this a qualitative method was planned and a descriptive method was used; as a support to the collection of data implemented were three, the observational record, the questionnaire and the interview. The investigators collected information on the strength of the application and found that the students feel motivated by carrying out activities and thus show a good effort. The main weakness was found to be the insufficient development time to promote the desired competencies. Finally, in the light of theoretical principles, came to the contrasting findings and validation to

elaborate proposals for improvement for future investigations, work highlighting the systematic and continuous strategy for more profit.

Keywords: motivation, self-regulation, electronic portfolio.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los defectos de la educación superior moderna es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón por medio de un análisis imparcial del mundo.

Bertrand Russell

El presente documento es producto de un trabajo de investigación sobre el comportamiento de los alumnos de nivel superior ante el desarrollo de una innovación educativa, identificada como estrategia de portafolio electrónico. Aquí se muestran la forma en que se aplicó dicha estrategia en tres contextos diferentes y la evaluación de su impacto en los estudiantes en las áreas de Historia, Economía y Psicología, asignaturas pertenecientes a las ciencias sociales de nivel superior.

Cabe destacar que los resultados de la evaluación de esas experiencias se sintetizan en tres categorías previamente determinadas, que sirven como base para encontrar evidencia empírica sobre el uso del portafolio electrónico y sus efectos en la motivación y la autorregulación. Se resalta que dicha investigación se vincula con el uso de las tecnologías en la educación, con el fin de emprender profundos y beneficiosos procesos de cambio en la forma en que tradicionalmente se ha enfrentado y estructurado el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo no es otro que ofrecer y sustentar una educación de calidad, acorde a los tiempos y necesidades de acceso al conocimiento y a las oportunidades, que favorezca y potencie el pleno desarrollo, la justa participación e inclusión social para todos los estudiantes. Por último, se incluye una valoración crítica sobre el uso de esta innovación educativa que es consecuencia del análisis realizado por los investigadores en los contextos de la licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Martha Christlieb (Orizaba, estado de Veracruz), de la licenciatura en Economía, en la Universidad Veracruzana (Xalapa, estado de Veracruz), y de la licenciatura en Psicología en una universidad privada (Oaxaca, estado de Oaxaca).

2. EL USO DEL PORTAFOLIO EDUCATIVO

El portafolio en términos educativos permite:

[...] la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes en un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. El portafolio incluye también las pruebas y las autoevaluaciones de los alumnos (PRENDES y SÁNCHEZ, 2008, p. 23).

Es importante mencionar que dicha herramienta es más que una simple colección de trabajos; se trata de un instrumento que sirve para reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, con el fin de identificar los posibles errores que se cometen durante el mismo, realizar una autoevaluación de los procesos educativos y posibilitar así un aprendizaje autónomo y permanente.

Un aspecto que no se debe soslayar es la evaluación de los portafolios, ya que la misma resulta de una relevancia tal que lleva a los estudiantes a reforzar sus conductas de aprendizaje autónomo. Asimismo, como implica la generación de productos creados por los alumnos con la guía de los docentes, lleva a replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como explica Seda (2002, p. 122), en este proyecto «es esencial determinar la forma específica de evaluar dichos productos de manera que reflejen las metas educativas»; y dicha forma surge por medio de la planeación contemplada.

En la transición del portafolio educativo tradicional al portafolio electrónico se observa que existen algunas ventajas adicionales como, por ejemplo, que los elementos de un portafolio puedan ser enlazados a otros o la presentación de otros detalles. No se trata solo de pasar los documentos de lápiz y papel a procesadores de texto; lo importante es que al digitalizar la información y trabajarla a través de plataformas se posibilita un uso interactivo.

Se destaca la importancia que tiene la plataforma en la que se trabajará el portafolio electrónico. En este sentido, Velázquez y Sosa (2009, p. 11) sostienen que «la fuerza del potencial cognitivo radica en que la usabilidad exige que los sistemas se adapten a los usuarios, y no a la inversa». El diseño de la interfaz cobra relevancia como herramienta de contacto entre los factores tecnológicos y humanos vinculados a los conocimientos informáticos básicos del usuario. Sin embargo, debe

reconocerse que no siempre se puede contar con una plataforma para el desarrollo de portafolios, por lo que se recurre al uso del *blog* (sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos) como repositorio y portafolio de evidencias. Al respecto, Barrett (2005, p. 22) señala que «dado que una de las principales metas de un portafolio es la reflexión del aprendizaje», entonces un *blog* es una buena opción a partir de que puede ser usado como un periódico en línea, generador de un entorno que invite a la reflexión y a la colaboración.

3. MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN COMO RESULTADO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO

Como resultado de la implementación del portafolio electrónico se presentan la motivación y autorregulación que, a través de la estrategia utilizada, benefician la tarea y, a modo de ejemplo, se señala que el trabajo en pequeños grupos para la construcción de los portafolios impulsó su desarrollo. Como sustento se retoma lo señalado por Alonso Tapia (1992), citado por Álvarez, González y García (2007, p. 5), quienes mencionaron que «la realización de trabajos en grupo favorece la motivación y el aprendizaje de los alumnos», principalmente cuando «la tarea debe exigir una interacción entre todos los miembros del grupo de forma que cada uno realice su contribución al trabajo final».

Por su parte, Márquez y Sánchez (2010, p. 5) definieron la motivación relacionada con el uso del portafolio electrónico como:

Una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal que impulsa a las personas a exigirse más, a rendir más, a usar eficientemente capacidades, destrezas y conocimientos adquiridos. Entonces, cuando se han establecido metas, tareas, creencias y actividades facilitadoras de logro, la acción o desempeño del estudiante aprendiz es un acto consciente con intencionalidad.

Para Orozco (2006, p. 2), la autorregulación del alumno en la elaboración de tareas consiste en que:

De forma independiente mediante la información teórica almacenada e instrumentos que faciliten emplear la producción obtenida, el alumno se adentra en su tarea y modela o emplea técnicas que le faciliten llegar a la solución correcta.

Este proceso garantiza la autorregulación del aprendizaje mediante la reflexión y control de las acciones de aprendizaje. Así, la autorregulación de la conducta se presenta con la implementación del portafolio electrónico al permitir que el trabajo de los alumnos se vuelva reflexivo y se desarrollen de «formas de aprendizaje académico, independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica», como señala Perry (2002), citado por Núñez y otros (2006, p. 140).

4. NATURALEZA DEL PROYECTO

El presente apartado describe tres contextos distintos en los que se puso en marcha el uso del portafolio electrónico como estrategia de enseñanza para influir sobre la motivación y la autorregulación.

4.1 CONTEXTO A

178

En este contexto, la Escuela Normal Martha Christlieb (Orizaba, estado de Veracruz) ofrece servicio educativo de nivel superior. Se trata de un campus único de control privado y de modalidad escolarizada que imparte la licenciatura en Educación Primaria. Cuenta con una plantilla de 22 docentes, de los cuales solo cinco tienen posgrado de maestría y son de tiempo completo, y el resto trabaja por horas, con perfiles de licenciatura. Este proyecto fue desarrollado en el grupo «U» de segundo semestre, en la asignatura Educación en el Desarrollo Histórico de México, donde se trabajó con 30 alumnos de entre 19 y 22 años. *Blog* disponible en: <http://portafolio-desarrollohistorico.blogspot.com>.

4.2 CONTEXTO B

El segundo contexto, en el que se llevó a cabo el proyecto, es la Universidad Veracruzana (Xalapa, estado de Veracruz), donde se imparte el programa de la licenciatura en Economía en la modalidad escolarizada. La institución cuenta con una planta docente de 47 profesores (27 de tiempo completo y 20 de tiempo parcial), el 70% de los cuales ha cursado algún posgrado como maestría o doctorado. El grupo único donde se imparte la asignatura Sistema Financiero estaba compuesto por 25 estudiantes de entre 19 y 21 años. *Blog* disponible en: <http://portafolio-sistemafinanciero.blogspot.com/>.

4.3 CONTEXTO C

En el tercer y último contexto, una universidad particular (Oaxaca, estado de Oaxaca), la aplicación del proyecto se desarrolló en el marco de la licenciatura en Psicología que se imparte en la misma. La plantilla docente está formada por aproximadamente 150 maestros. La escuela cuenta con la infraestructura suficiente para albergar a 1.500 alumnos de diferentes licenciaturas, salón de medios, tres centros de cómputos, internet, biblioteca y cafetería. En el grupo de 6.º F de la licenciatura mencionada los alumnos, cuyas edades oscilaron entre los 20 y los 45 años, provenían de diferentes regiones del estado. Los discentes integraron el proyecto a la materia de Taller de Intervención Grupal.

El proyecto fue desarrollado fijando bases que contribuyeran a alcanzar la meta propuesta, razón por la cual se contempló establecer como objetivo general la promoción de la motivación y las conductas autorregulatorias en alumnos universitarios a través del portafolio electrónico como estrategia de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. El principal apoyo fue el conocimiento de cuáles eran las actividades que resultaban óptimas al docente para fomentar la autorregulación del aprendizaje y, asimismo, reconocer en el portafolio electrónico una herramienta que contribuye a la mejora de dicho proceso.

179

De igual manera se dio respuesta a la pregunta desencadenante: ¿de qué manera los docentes de nivel superior utilizan el portafolio electrónico como estrategia de enseñanza basada en la reflexión, de modo que contribuya en la autorregulación y motivación del aprendizaje de los alumnos de segundo, quinto y sexto semestres, de tres contextos distintos, durante el periodo escolar 2010?

De esta pregunta eje se derivaron otras dos secundarias: ¿cuáles son las actividades que al docente le resultan óptimas para conocer el nivel y fomentar la autorregulación del aprendizaje? y ¿de qué manera el portafolio electrónico como estrategia reflexiva contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje? Se implementó dicha estrategia en el campo de investigación y se registraron valiosos resultados, lo que permitió lograr los objetivos planteados trabajados en el espacio propuesto. Destacan principalmente la observación y la descripción como los medios de comprobación utilizados para verificar que se cumpliera con los objetivos de la experiencia innovadora.

Al igual que los objetivos, se consolidaron en los estudiantes ciertas competencias: presentación de posturas personales, consideración de puntos de vista de manera reflexiva, exposición de conclusiones y generalizaciones basadas en la información recolectada... De igual manera, es necesario destacar que con la participación del alumnado en equipos de trabajo se reflejaron actitudes efectivas, lo que propició un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

5. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La metodología fue cualitativa y se aplicó a partir de un diagnóstico en el cual se exploraron las variables antes mencionadas, y se realizaron las siguientes etapas:

- Elaboración de los instrumentos que fueron aplicados para la recolección de los datos, fundamentados en el cuadro de triple entrada diseñado para tal propósito.
- Planteamiento del proyecto a los grupos elegidos en la muestra, así como la obtención del consentimiento informado y la aplicación de una evaluación diagnóstica sobre motivación para el aprendizaje y estrategias de autorregulación del aprendizaje, actividades que se realizaron durante un módulo de clase previo al inicio de la intervención.
- Implementación de la estrategia de portafolio electrónico a lo largo de una semana.
- Observación de la respuesta de los alumnos realizada simultáneamente con la implementación de la estrategia.
- Evaluación de la estrategia y sus implicaciones en la motivación y el aprendizaje autorregulado durante los tres días posteriores a la aplicación.

La muestra fue conformada basándose en el criterio de los docentes, quienes eligieron a jóvenes que mostraban poca motivación hacia el estudio de las materias del proyecto y que, a su vez, fueran susceptibles de desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje a través de la actividad. De acuerdo a estas características, se seleccionaron cinco sujetos en cada uno de los tres contextos.

La estrategia del portafolio electrónico estuvo inmersa en la planeación didáctica de los investigadores. Se utilizó un formato específico de planeación del cual se partió para lograr los objetivos establecidos en la medida en que se trabajaron en el espacio propuesto. Como ya se mencionó, los principales medios de comprobación utilizados para verificar que se cumpliera con los objetivos de la experiencia innovadora fueron la observación y la descripción.

Los instrumentos implementados fueron:

- Cuadro de triple entrada para la elaboración de los instrumentos.
- Cuestionario dirigido a indagar las actitudes de los alumnos respecto a la asignatura específica del contexto, las estrategias de autorregulación y las habilidades y conocimientos para el uso del portafolio electrónico a través de un *blog*.
- Registro anecdótico observacional de la participación de los alumnos en el *blog* y sus actitudes en el salón de clases.
- Entrevista semiestructurada de evaluación en la que los participantes evaluaron la técnica del portafolio electrónico y la forma en que esta intervino en su motivación hacia el estudio y el aprendizaje autorregulado.
- Plan de clase con un formato adecuado según cada materia.

Cabe mencionar que la validez interna de los instrumentos se obtuvo a través del análisis de los investigadores, mientras que la validez externa fue producto de la consistencia de los resultados en los diferentes contextos.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la observación, para lo cual se confeccionaron los siguientes materiales: formulario de preguntas, esquema de entrevista semiestructurada y el formato para registro anecdótico observacional.

Posteriormente se procedió a la selección de portales electrónicos que cumplieran con el fin de portafolios electrónicos, en este caso el de *Blogger* sirvió para tal estrategia. Se diseñaron espacios específicos para cada contexto con el objetivo de que los alumnos dejaran sus evidencias en atención a las tres situaciones didácticas de los investiga-

dores, las cuales estaban propuestas en un formato creado para tal fin, en el que se especificaron: propósito, contenidos, asignatura, actividades y rúbrica de evaluación.

Los *blogs* tuvieron para cada contexto diseños distintos, colores, tipos de letra, presentación de entradas y elementos de apoyo, como por ejemplo, una encuesta. Si bien se aprovechó la versatilidad y gusto del investigador para el diseño de cada *blog*, es de destacar que los componentes fueron acordados por el equipo de investigadores para que se contara con los mismos estándares: una bienvenida a los alumnos, habilitación de tres carpetas con la descripción de las actividades a realizar, archivo de notas o comentarios.

La confiabilidad de los datos obtenidos se confirmó a través de la técnica de triangulación de fuentes, incluyéndose para el análisis el cuestionario, los resultados de las entrevistas y los de la observación. De esta forma se obtuvo el cruce de información entre las diferentes fuentes de información, lo cual permitió observar la consistencia entre los datos.

6. RESULTADOS Y VALORACIÓN DEL PROYECTO

Por medio de un método descriptivo, a través de la utilización de tablas y el análisis cualitativo directo de la información obtenida, se clasificaron las respuestas de los participantes de los tres contextos en el formato de registro anecdótico de observación. Correspondió principalmente a los alumnos dar a conocer sus fortalezas y debilidades sobre el uso del portafolio electrónico y los beneficios que alcanzarían, conforme la motivación y la autorregulación se fueran suscitando en el desarrollo de las actividades.

A continuación se presentan los hallazgos, los que se agruparon en categorías para facilitar su interpretación.

6.1 MOTIVACIÓN

Los alumnos participantes manifestaron que el portafolio electrónico favoreció el trabajo activo en el aula y que era una buena opción para aumentar el interés por la asignatura y como aliciente para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de su formación. Al

respecto, se hace notar la importancia de implementar estrategias conjuntas vinculadas a recursos tecnológicos en la práctica educativa que permitan enriquecer la clase. Se observó que los estudiantes se sintieron motivados a realizar las actividades propuestas y a procurar el mejor desempeño en los trabajos.

6.2 AUTORREGULACIÓN

Aunque como una práctica regular en su proceso de aprendizaje los estudiantes llevan a cabo procesos reflexivos, se destaca que tienen poca disposición para plantearse objetivos afines a su estudio. Cuando se realizaron las actividades, procuraron el uso de organizadores gráficos para procesar la información, lo que les permitió mantener el control sobre sus aprendizajes. Las observaciones arrojaron un incremento en las actividades autorregulatorias de los alumnos, debido a que el hecho de que su trabajo estuviera publicado en un *blog* ejercía presión en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de los productos, lo que los llevó al desarrollo de sus habilidades de reflexión, crítica y valoración de las actividades expuestas.

183

6.3 PORTAFOLIO ELECTRÓNICO

En los tres contextos en los que se aplicó el proyecto se apreció que se trataba de la primera vez que los alumnos utilizaban el portafolio electrónico. Si bien surgieron controversias al respecto, también hubo manifestaciones acerca de que era necesario incorporar dicha estrategia al trabajo del aula porque permitía el acceso de todos a los trabajos realizados, además de que la incorporación de tecnología a la clase era un aspecto novedoso que suscitó interés. En cada contexto se vio que los alumnos estuvieron dispuestos a hacer de esta técnica didáctica una herramienta viable para optimizar el propio aprendizaje, aun cuando en la mayoría de los casos existió dificultad al no estar familiarizados con su manejo. Asimismo, los docentes observaron en los discentes actitudes de satisfacción ante la publicación de sus trabajos.

A modo de recuperación de lo anterior se consigna un listado de fortalezas y debilidades encontradas en el estudio que, estratégicamente, dan mayor detalle de los resultados obtenidos.

6.4 FORTALEZAS

- Los alumnos:
 - Se sintieron motivados al realizar las actividades propuestas, razón por la cual evidenciaron un buen desempeño.
 - Consideraron que los contenidos de las asignaturas se trabajaron de mejor manera con la estrategia.
 - Pudieron recordar con mayor facilidad y aplicar lo aprendido debido a lo innovador de la actividad, que vincula la materia con la tecnología.
 - Consolidaron aptitudes autorregulatorias como la reflexión.
 - Incrementaron el interés para elaborar sus actividades.
- La estrategia del portafolio electrónico:
 - Sale de lo tradicional y va más allá.
 - Permite que todos aprendan de todos.

6.5 DEBILIDADES

- La falta de los conocimientos necesarios para la utilización de *blogs* llevó a que, previamente a las actividades finales, se implementaran tareas relativas al manejo de *software*.
- La limitación de los elementos tecnológicos en dos de los contextos: por ejemplo, el *blog* no permitía adjuntar documentos u otro tipo de archivos. Además, eran de acceso público.
- El arraigo a la enseñanza tradicional prevaleció sobre la enseñanza informatizada, por lo que algunos optaron por realizar actividades en el cuaderno, y esto limitó a los alumnos para el acceso a las TIC.
- El escepticismo de los estudiantes ante la propuesta, no obstante lo cual mostraron disposición para aprender.

- El escaso tiempo durante el que se llevaron a cabo las actividades fue insuficiente para desarrollar las habilidades requeridas.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Se observó de forma continua que los estudiantes prefirieron actividades que no involucraran de lleno el uso de medios informáticos debido a las limitantes tecnológicas. La mayoría de ellos eligió no tener que utilizar este tipo de herramientas, pues tuvieron dificultades para la entrega de los trabajos, y también porque en algunos contextos tanto el acceso a la computadora como a internet fue limitado. En contraposición, es posible afirmar que las expectativas sí se cumplieron porque dichos medios, aun con las limitaciones señaladas, posibilitaron que los estudiantes presentaran un mayor índice de motivación y generaran la autorregulación.

Este proyecto de innovación educativa, sustentado en el uso de la tecnología y basado en evidencias, ha permitido conocer y analizar más de cerca el resultado del trabajo con una muestra de 15 alumnos, donde se pone de manifiesto cómo el uso de la estrategia de portafolio electrónico favorece la motivación y la autorregulación para alcanzar un buen desempeño académico. Si bien el contenido teórico revisado señalaba que existía una importante interrelación entre el uso de dicha estrategia, la motivación y la autorregulación del estudiante, los resultados ponen de manifiesto de forma descriptiva que esta relación puede impulsarse en clase con la implementación de la misma a fin de generar mejores resultados en el aprendizaje de los educandos.

Se contemplan entonces, respecto del portafolio electrónico, tres líneas de investigación futura:

- Prever su uso junto con otras estrategias para impartir distintas asignaturas y temáticas afines.
- Identificar las bondades académicas que genera, fundamentado en criterios de evaluación cuantitativa.
- Evaluar como modelos flexibles de aprendizaje aquellos basados en competencias, a través de su utilización.

Como alternativas para la utilización efectiva del portafolio electrónico en el salón de clases se sugiere:

- La necesidad de implementar previamente actividades de práctica en *blogs*, o bien de utilización de una plataforma o sistema hecho a medida a fin de facilitar la adquisición de los conocimientos mínimos para el manejo de la tecnología.
- La sistematización y práctica constantes, así como la implementación de subactividades con propósitos afines al tema central, que incluyan el uso de dicha técnica.

Así, al observar que los procesos de enseñanza-aprendizaje acompañados de innovación educativa son fundamentales para llevar a cabo estrategias de mejora, sostenemos que resulta recomendable que los profesores utilicen el portafolio electrónico en sus planes de clase, de modo tal que pueda devenir en herramienta clave para lograr el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos para los discentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Begoña; GONZÁLEZ, Celina y GARCÍA, Nuria (2007). «La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo». *Revista de Docencia Universitaria* año 1, n.º 2, pp. 2-12. Disponible en: www.redu.um.es/Red_U/2.
- BARRETT, Helen (2005). *White Paper Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Disponible en: <http://khub.itesm.mx/es/node/23416>.
- MÁRQUEZ, Gerardo Valdemar y SANCHEZ, Magaly Teresa (2010). «Motivación al logro, uso de tecnología y aprendizaje estudiantil en matemática del primer año de educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 52/4, pp. 1-11. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/3218Leal.pdf.
- NÚÑEZ, José y OTROS (2006). «El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación». *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, n.º 3. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77827303.pdf>.
- OROZCO, Irma (2006). «Las estrategias y la solución de problemas aritméticos en el aprendizaje del escolar con trastornos de la conducta». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/1, pp. 1-6. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1375Orozco.pdf.

- PRENDES, María Paz y SÁNCHEZ, María del Mar (2008). «Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 32, pp. 21-34. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36803202>.
- SEDA SANTANA, Ileana (2002). «Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 32, n.º 1, pp. 105-128. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27032105&iCveNum=1016>.
- VELÁZQUEZ, Isabel y SOSA, Mabel (2009). «La usabilidad del *software* educativo como potenciador de nuevas formas de pensamiento». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/4, pp. 1-12. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/3032Sosa.pdf.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

EDUCACIÓN Y ÉTICA PARA UNA CIUDADANÍA COSMOPOLITA

Guillermo Hoyos Vásquez *

SÍNTESIS: En el presente artículo se busca comprender el sentido de los códigos de ética que normalmente se elaboran en las instituciones educativas. Con la ayuda de la distinción y complementariedad entre valores y normas se obtiene una caracterización de dichos dispositivos, cuya pertinencia solo es captada en una concepción y práctica de la educación que trascienda los estrechos límites en los que se encuentra hoy, presionada por criterios meramente económicos. Si se libera a la educación de la lógica del mercado para pensarla como proceso de formación de ciudadanas y ciudadanos del mundo, queda abierta al horizonte de las humanidades y de las ciencias sociales, desde el cual los máximos morales y los mínimos éticos pueden ser comprendidos como valores y normas, complementariedad que da pleno sentido a los códigos de conducta.

Palabras clave: códigos de ética; valores; normas; humanidades; moral; ética; comunicación; educación.

EDUCAÇÃO E ÉTICA PARA UMA CIDADANIA COSMOPOLITA

SÍNTESE: No presente artigo busca-se compreender o sentido dos códigos de ética que normalmente se elaboram nas instituições educativas. Com a ajuda da distinção e da complementaridade entre valores e normas obtém-se uma caracterização destes dispositivos, cuja pertinência só é captada numa concepção e numa prática da educação que transcenda os estreitos limites nos quais se encontra hoje, pressionada por critérios meramente econômicos. Se se liberar a educação da lógica do mercado para pensá-la como processo de formação de cidadãos e cidadãs do mundo, ficará aberta ao horizonte das humanidades e das ciências sociais, desde o qual os máximos morais e os mínimos éticos podem ser compreendidos como valores e normas, complementaridade que dá pleno sentido aos códigos de conduta.

Palavras-chave: códigos de ética; valores; normas; humanidades; moral; ética; comunicação; educação.

* Director del Instituto de Bioética y profesor de Filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

EDUCATION AND ETHICS FOR A COSMOPOLITAN CITIZENSHIP

ABSTRACT: *This article is looking to understand the meaning of the ethic codes that normally are developed in educational institutions. With the help of the distinction and complementarity between values and norms a characterization of the devices is obtained, which relevance only is captured in a concept and practice of education that transcends the narrow limits in which it's today, pressured by economical criteria. If the education is released from the market logic for it to be thought as a training process of citizens of the world, it's left open to the humanity and social sciences horizons, from which the moral maximums and the ethical minimums can be understood as values and norms, complementarity which gives full meaning to the conduct codes.*

Key words: *ethic codes; values; norms; humanities; moral; ethic; communication; education.*

1. INTRODUCCIÓN

Una forma de comprometer hoy la responsabilidad de los docentes de los colegios y de las universidades con respecto al sentido de la educación que deben impartir es mediante códigos de ética o de conducta. Dichos códigos pueden consistir en una serie de comportamientos relacionados con indicadores con cuya ayuda se evalúa el compromiso de los maestros con las normas vigentes; pero también es posible, y seguramente más recomendable y pedagógico, que dichos códigos se constituyan en manifiestos motivadores de actitudes que valoren aquellos procesos que conduzcan a la realización de «las cosas mismas», gracias al compromiso de directivos, docentes y estudiantes para la consecución de una utopía cosmopolita de convivencia y paz.

El sentido de un código de ética es, en esta segunda perspectiva, el de constituir por parte de los docentes y estudiantes compromisos vinculantes con la sociedad, con su realidad y contextos, su comunidad e historia así como sus posibilidades de transformación. Si hablamos de Colombia, nuestro conflicto actual, resultado de muchos años de una mal resuelta «insociable sociabilidad», nos compromete a los docentes para motivar a los jóvenes a buscar soluciones no violentas al conflicto, ya que «lo malo de la guerra –como lo retoma Kant (1966, p. 82) de un pensador griego en su escrito *La paz perpetua*– es que produce más personas malas que las que elimina». Por ello Kant, fundador de la moral moderna, ya en 1797 escribía en la conclusión a la *Doctrina del derecho*: «Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: *no debe*

haber guerra; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados» (KANT, 1995, p. 195). Esto nos debe inspirar a trabajar por una educación para la mayoría de edad y para la autonomía, una educación que nos permita soñar con la utopía de una esperanza normativa que promete hacer de la educación el mejor camino hacia la paz.

2. NORMAS Y VALORES

El sentido que se le pueda dar a los códigos de ética hoy en día tiene que ver necesariamente con la relación que se establezca entre normas y valores, de algún modo entre valores de máximos morales y ética de mínimos con posibilidades de adquirir cierta forma vinculante. Se sospecha que tales códigos son solo una normativa más, con lo cual se los despoja de su fuerza motivacional en el ámbito de un uso ético de la razón práctica (HABERMAS, 2000). Pensamos que se trata de una discusión acerca de las concepciones que se tengan de la moral y de la ética y de la forma de cómo se piensa que podrían ser asumidas por los ciudadanos.

La reciente polémica entre Hilary Putnam y Jürgen Habermas en torno a «normas y valores» ayuda a aclarar cómo un código de ética debería ser a la vez normativo y motivacional. Mientras Habermas reclama a su colega partir de un sentido de objetividad naturalista de valores y normas, Putnam reclama a Habermas separar tajantemente las normas de los valores; las primeras, con pretensiones cognitivas; los segundos, en márgenes de tolerancia en los que la objetividad se desdibuja.

El peligro de la dicotomía entre normas y valores consiste en hacer recaer el discurso valorativo en el terreno de lo no-cognitivo y, por ende, en socavar la pretensión de universalidad de las normas (VEGA ENCABO y GIL MARTÍN, 2008, p. 10).

En la disputa entre los dos filósofos aparece claro que si para Habermas se responde al pluralismo desde la comprensión intercultural de los valores y posibles acuerdos sobre normas universalizables, Putnam lleva el pluralismo hasta los límites mismos de la normatividad enfatizando la continuidad entre valores y normas en el horizonte teleológico del florecimiento humano:

Creo que, bajo las mismas condiciones, es mejor un mundo en el que haya una pluralidad de concepciones (moralmente permisibles) del florecimiento humano, que un mundo en el que toda la gente esté de acuerdo en una única concepción. Dicho brevemente, aun cuando *la diversidad de los ideales* no es obviamente una «norma» en el sentido habermasiano, yo defiendo que, bajo las mismas condiciones, es *mejor* un mundo en el que haya esta clase de diversidad (PUTNAM, 2008, p. 49).

Esta radicalización del pluralismo es la que lleva a Putnam a relacionar diversas concepciones de la moral en una especie de dispositivo para un nuevo humanismo: «compara la ética con una mesa con varias patas que, aunque se tambalea cuando el suelo no es llano, es difícil de volcar» (PUTNAM, 2004, p. 28). Su mesa se sostiene sobre cuatro patas: en Emmanuel Lévinas (1998) encuentra la idea de que la ética es filosofía primera al motivar mi responsabilidad frente al rostro del otro; Kant aporta la moral universalista e igualitaria; Aristóteles el *telos* del florecimiento humano, y John Dewey el sentido ético político de la comunicación y la concertación en el espacio público. Lo importante de la complementariedad de estos cuatro enfoques –naturalmente pueden ser otros– es que permite solucionar la insociable sociabilidad desde diferentes concepciones del bien en procura de respuestas prácticas a una pluralidad de intereses humanos (VEGA ENCABO y GIL MARTÍN, 2008). Se busca el horizonte normativo de los derechos humanos, lo que al constituir la propuesta de un patriotismo constitucional amplía el pluralismo moral a diversas formas de motivación valorativa. Por ello, no creemos que Habermas haya negado cierta diversidad en los valores o que los prive de relación con la objetividad del comportamiento humano, pero sí diferencia entre la diversidad de valores con fuerza moral motivacional y la conveniencia de mínimos éticos con fuerza normativa.

194

La metáfora de Putnam no está muy lejana de la idea de John Rawls en *Liberalismo político* (1993), cuando propone partir de un pluralismo razonable de máximos morales y valores, concepciones omnicomprendivas e inconmensurables del bien, la moral y la filosofía, como por ejemplo el kantismo, el utilitarismo, el racionalismo, el iusnaturalismo, el marxismo, para poder llegar en un consenso traslapado (*overlapping consensus*), entrecruzado, a una ética de mínimos con vocación normativa y constitucional. No se trata de una solución ecléctica al pluralismo en moral sino, más bien, si se comprende el sentido de la ética discursiva, podría pensarse en una solución dialogal a la diversidad de visiones omnicomprendivas de la moral, de la vida y de la historia.

3. SENTIMIENTOS MORALES Y VALORES

Es importante preguntar por el punto de partida, por la génesis de los valores y las normas para poder establecer mejor su relación de complementariedad, tal como se concreta en un código de ética o de conducta. Las normas se me dan en el mundo de la vida como reglas de comportamiento en la sociedad civil. Los valores se me dan en sentimientos de entusiasmo o de censura, positivos o negativos, en mi relación con los demás (HOYOS VÁSQUEZ, 2004). Los sentimientos negativos son los que mejor me develan lo que en ellos se manifiesta como negación: en el resentimiento, la indignación y la culpa se me dan situaciones relacionadas con la lesión física, el engaño o la humillación, que provocan precisamente esos sentimientos, ya sea que yo actúe como agente o sufra como paciente o meramente me comporte como observador de situaciones sociales en las que otros se lesionan física o moralmente. Lo importante es constatar cómo en dichos sentimientos morales –como también en sus correspondientes positivos: la aprobación, el entusiasmo, etc.– se me da fenomenológicamente lo que constituye el hecho moral. En las luchas por el reconocimiento, motivadas moralmente y articulables dialogal, comunicacional y discursivamente, se constituye tanto la moral de máximos como la ética de mínimos.

195

Lo anterior significa que en el proceso educativo la manera como se comprenda la sensibilidad moral es definitiva para la formación de la persona. Si se parte de una concepción racionalista se corre el peligro de tergiversar el sentido de los valores. Pero tampoco puede reducirse todo el peso del juicio moral a meros sentimientos. Tanto el racionalismo como el emotivismo son concepciones recortadas de la ética y la moral. La solución la ofreció ya hace mucho Aristóteles:

La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón (*Leyes II*, 653a), para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación (*Ética a Nicómaco*, 1104b).

Entonces, la pregunta es acerca de la educación en valores (HOYOS VÁSQUEZ, 2004a) a partir de la sensibilidad moral. Parece que la educación en valores no goza de buena fama. Pensamos que la desconfianza ante la sola expresión «educación en valores» aparece porque no se ha comprendido la relación que hay entre ambos términos

y la formación de la personalidad, lo que en parte se debe a la orientación de la educación cada vez más hacia un valor único y predominante: el del mercado.

4. VALORES DEL MERCADO Y DEMOCRACIA

Lo anterior nos lleva a referirnos ampliamente a las ideas de la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum (2010) acerca de la educación actual. En el más reciente título *No con fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*, la autora parece casi desesperar de que su idea acerca de las mismas –desarrollada en su ya clásico libro *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005) con base en las humanidades– haya tenido alguna acogida. Afirma la existencia de una crisis de la democracia y de la ciudadanía causada a su vez por una crisis de la educación, de alcance mundial, desde que esta se dedica cada vez más a la formación profesional en las áreas de la economía, la administración, las tecnologías, con proyectos de ciencia, tecnología e innovación (CTI), que reemplazan a los tradicionales de ciencia, tecnología y sociedad (Hoyos Vásquez, 2001), y propicia exclusivamente la competitividad y la productividad olvidándose de la formación de la persona, de los valores de la sociedad y la cultura. Así, deja la solución de los problemas de convivencia humana a la *realpolitik* y a los tecnócratas que creen poder solucionarlo todo con base en un sentido recortado de bienestar social.

196

En ambas publicaciones y como solución a esta crisis, Nussbaum insiste en su propuesta, la cual se desarrolla en estos puntos:

- El autoexamen socrático, el cuidado de sí, la autorreflexión y la autocrítica. Es lo que hoy defendemos, también en consonancia con John Dewey, como «individualismo democrático».
- La educación cosmopolita en un mundo globalizado: «somos ciudadanos del mundo», idea de los estoicos incluso antes de que Kant hablara de ciudadanía cosmopolita. Esto significa, como lo pensara el mismo J. Dewey (B ERNSTEIN, 2010), que la democracia antes que categoría política es forma de vida.

- La formación de la imaginación narrativa, la imaginación «compasiva» en el sentido de «sentir con»: el cultivo de la literatura, el fomento de la interculturalidad con base en el reconocimiento del multiculturalismo.
- El hacer ciencia, ante todo sociales y básicas, una vez puesto el fundamento de las humanidades, para continuar con las ciencias aplicadas en cuanto instrumentales, especialmente la economía política.

En esta propuesta es importante considerar que los tres primeros pasos no guardan un orden lexicográfico sino que se deben dar simultáneamente, porque cuando se reflexiona acerca de sí mismo, sobre la propia historia y valores, de todas formas hay que tener en cuenta a los otros y los contextos culturales en los que se encuentran ambos. Es lo que en la propuesta de Jürgen Habermas, como lo desarrollaremos al final, se identifica como la relación entre los diversos saberes y discursos, y gracias a ello entre cultura, sociedad y persona, en el pleno sentido de interdisciplinarietà.

La afirmación explícita de que la democracia necesita de las humanidades ayuda a caracterizar la ciudadanía en términos de convivencia, cooperación, calidad de vida, a la vez condiciones y frutos de una auténtica democracia como forma de vida moderna. Ello, naturalmente, no excluye la educación profesional pero sí pretende ser para ella un punto de partida, de suerte que los criterios que primen en el mundo profesional no sean solo los de la mayor ganancia, sino los que conformen el sentido de sociedad bien ordenada. Una educación humanista desarrollada en los tres pasos (persona, sociedad y cultura) cualifica la democracia y la abre al cosmopolitismo intercultural.

En el nuevo libro al que nos referimos, Nussbaum sostiene la tesis de que la decadencia de las humanidades en la educación actual puede significar un verdadero desastre para la democracia, ya que las mismas son esenciales para formar ciudadanas y ciudadanos que se reconozcan democráticamente.

Pensemos en el trato que se da a la cultura, a las relaciones sociales, a la violencia y sus causas, y en cuáles son los asuntos que se analizan no desde perspectivas complejas e incluyentes como las proporcionadas por las ciencias sociales, las humanidades y las artes, sino solo desde el punto de vista económico, y vemos que no son sino los vinculados

a los derechos humanos, la diferencia de género, las políticas públicas, la discriminación racial, la problemática referida a la niñez, juventud y tercera edad (con un largo etcétera).

Se piensa en las humanidades como si marcharan a contramano de los objetivos prioritarios de la educación. Preocupados solo por el crecimiento económico tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes a ser productivos económicamente, competitivos en el desarrollo de su profesión y en el mercado de trabajo, más que a pensar críticamente y a formarse como capaces de aprender de su experiencia y de comprender a las instituciones y a sus conciudadanos. Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación y de nuestras urgencias ha socavado la habilidad para criticar la autoridad, actitud necesaria en una política deliberativa y en una democracia participativa; ha reducido nuestra empatía con los marginados y diferentes, actitud imprescindible en proyectos de solidaridad y en propuestas de justicia como equidad, y ha pervertido el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos, actitud alternativa al neoliberalismo que va logrando determinar unilateralmente la globalización, ocultando que esta, antes que cualquier otra cosa, significa cosmopolitismo y universalidad de los derechos humanos, tanto civiles como políticos y especialmente derechos económicos, sociales y culturales (DESC). ¿Por qué siempre se evalúa la educación a partir de la falta de «competencias científicas» y nunca en relación con la violencia en general y, en particular, con la de las ciudades modernas y de algunos grupos juveniles, como si la educación no tuviera nada que ver con las competencias ciudadanas?

198

La pérdida de estas «competencias» básicas, fomento de las humanidades, pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente. Como respuesta a esta grave situación, Nussbaum argumenta que deberíamos resistir a los intentos por reducir la educación a un mero instrumento del gran producto interno bruto. No podemos aceptar que la educación se ofrezca solo por demanda de una sociedad y un Estado cada vez más inclinados, en la llamada «sociedad del conocimiento», a una especie de capitalismo cognitivo. En lugar de ello debemos trabajar para reconectar la educación a las humanidades y poder brindar a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos de acuerdo con las utopías democráticas de sus países y del mundo.

5. CULTURA POLÍTICA

Se trata de la propuesta de John Rawls (2001) de complementar la idea de «razón pública» con la de «cultura política» que consideramos sigue siendo nuestra asignatura pendiente. La cultura política de los ciudadanos puede resolver en la práctica la dicotomía entre valores y normas. En su vida cotidiana los ciudadanos obran por determinados motivos, normas y valores, pero a la hora de discernir entre ellos intuitivamente saben por qué obran como obran: por moral, por respeto a la ley, por temor a sanciones, por conveniencia social o por «respeto humano». El peligro siempre está en pensar que mis valores, por ser los mejores para mí, tienen que serlo también para los demás. Este es el origen de la intolerancia. La educación en cultura política puede mostrar los horizontes en los que mis valores se entrecruzan con los de mis conciudadanos. Para que dicho cruce no agudice los conflictos se buscan acuerdos que normalmente conducen a normas. La cultura política, que debe poder distinguir entre los máximos valorativos y los mínimos normativos, contribuye a la ampliación del sentido de lo público y, a la vez, se fundamenta en él.

Esta especie de copertenencia entre cultura política y espacio público es lo que permite en la modernidad abordar el tema del Estado de derecho y su relación con la sociedad civil y con el estado de naturaleza. Si bien para Hobbes el estado de naturaleza es guerra de todos contra todos y para Rousseau una voluntad general todavía no reconocida públicamente como tal, es Kant quien trata de mediar entre estos dos extremos del contractualismo con su idea de insociable sociabilidad, de conflictividad del ser humano por naturaleza, de suerte que para él, el Estado de derecho es el que ofrece los dispositivos no para abolir el conflicto, que es comprensible en términos de cultura política, sino para solucionarlo por las buenas, es decir mediante una cultura que reconozca el sentido de la política y el derecho inspirados –no determinados– por la moral. Negar el conflicto, ilusionados por la eficacia del autoritarismo y por la promesa moralista de la opinión, pretendiendo superar la ética de mínimos, la política y el derecho, es volver al estado de naturaleza, en donde habita lo que se ha dado por llamar hoy, peregrinamente, estado de opinión.

Al final de *La paz perpetua* propone Kant (1966, p. 123) un principio trascendental y afirmativo del derecho público: «Todas las máximas que necesitan la publicidad (para no perder la finalidad deseada) concuerdan a la vez con el derecho y la política». Con ello está

afirmando que para alcanzar la felicidad como fin general del público, la política debe ser el punto de encuentro de lo que él llamaba las dos ramas de la moral, a saber, el amor a los hombres, una moral de máximos, y el respeto al derecho del hombre, lo que hoy podemos llamar una ética de mínimos basada en los derechos humanos fundamentales.

Para lograr este ideal, previene Kant (1966, p. 122) del peligro de los moralismos que depositan toda la confianza en los valores: «Antes de entregarse al dulce sentir de la benevolencia débese estar seguro de no haber violado el derecho ajeno». Los moralistas reducen los deberes a simples actos de bondad confundiendo derechos con favores. A esto el filósofo lo llama una conducta astuta, producto de una política oscura, la cual, sin embargo,

[...] quedaría totalmente anulada por la proclamación de sus máximas si tuviera el valor de permitir al mismo tiempo que el filósofo diera también las suyas a la publicidad (KANT, 1966, p. 123).

Este es el sentido de una cultura política pública a la que se refiere expresamente Rawls (2001, pp. 177-180) en el ensayo que comentamos y que coincide con lo que Kant exigía: que los valores de máximos sean expuestos públicamente y que sean sometidos, de acuerdo con los principios de la filosofía, a deliberación pública. He ahí la esencia de la democracia, de la cual se puede entonces esperar la confianza hacia determinados valores, aquellos que se exponen públicamente y son transformados deliberativamente y en luchas políticas en los de una ética de mínimos, que armoniza con el derecho público, el que, a su vez, «constituye el único fundamento posible para la unión de los fines particulares de todos» (KANT, 1966, p. 124).

Pienso que es responsabilidad de los educadores que desde la década de 1960 hasta el presente no se haya podido esclarecer en el ámbito escolar la diferencia entre cultura política, ejercicio de la política y politiquería. Hoy tenemos que constatar que no basta con distinguir, como lo propusiera Max Weber, entre la vocación del científico y la vocación del político. Esta distinción se ha mostrado insuficiente. El resultado de nuestra falta de imaginación a partir de las protestas de mayo de 1968 es tener que seguir reclamando, por una parte, por la apatía y falta de compromiso político de la juventud, y censurando, por otra, el compromiso extremo de los que coquetean con la violencia. En el medio de esta confusión campean teorías del derecho, estudios de

ciencia política, reflexiones de sociología y debates en filosofía casi repitiendo las tesis de Max Weber. No hemos podido desarrollar ni en la universidad ni en la educación en general el sentido de cultura política que se sigue de la filosofía moral, política y del derecho que debatimos como intelectuales. En el vacío de cultura política no tendría que extrañarnos que las finalidades de la educación sean exclusivamente las del mercado, mientras en momentos de crisis el estado de opinión pretende desarrollar su seguridad democrática –como lo hizo la República Democrática Alemana mediante la Stasi, la policía secreta, pagando a los ciudadanos para que se convirtieran en informantes de las Fuerzas Armadas–, porque se dice que es preferible un país con una cultura de cooperación con la fuerza pública que un país con una contracultura de encubrimiento. ¿Y la cultura política con base en valores y normas?

6. CONCLUSIÓN

Si la educación es comunicación y la comunicación es la competencia ciudadana por excelencia (HOYOS VÁSQUEZ, 2008), se podría ensayar si una ética comunicativa, discursiva y dialogal, al constituir la esencia misma de la educación para la ciudadanía, resuelve la dicotomía entre valores y normas sin negar la diferencia y consolidando su complementariedad.

Los pasos de una teoría y práctica discursiva de la pedagogía, basados en la teoría del actuar comunicacional de Jürgen Habermas (2010), son los siguientes:

- Se parte de un cambio de paradigma: de la filosofía de la conciencia como base de una teoría crítica del conocimiento se pasa a la teoría del actuar comunicacional, en la que el conocimiento y la acción se desarrollan desde un inicio de manera intersubjetiva y no monológica. Se parte de un mundo de la vida prefigurado epistemológicamente para pasar a un mundo de la vida complejo y extenso al infinito, como el *noumenon* o «la cosa en sí» kantiana, a un mundo de la vida, horizonte de sentido expresado en lenguaje dialogal intersubjetivo y no en «el diálogo del alma consigo misma».

- Se busca, ante todo, comprenderse en el mundo de la vida comprensión que no es posible si no se participa cooperativamente en la sociedad con base en el reconocimiento de los otros como otros en sus diferencias. Es el campo de la imaginación narrativa, de la apertura a otras culturas, de la hermenéutica, en la que el mundo de la vida es horizonte universal de significaciones.
- Se constata, nuevamente gracias a la comprensión, que la realidad es plural y que la tolerancia no es una virtud o un defecto, sino que el pluralismo es principio ontológico de la experiencia: la multiplicidad de puntos de vista, la perspectividad de las perspectivas nos lleva gradualmente a comprender el sentido profundamente pluralista de los valores y de las morales de máximos. Este es el lugar de los sentimientos morales y de las diversas concepciones del bien, de la filosofía y del sentido de la vida y de la historia, lo mismo que de nuestros dioses y demonios. El ser conscientes de esto nos permite criticar todo fundamentalismo, especialmente el religioso y el político, y acceder al sentido intercultural de los derechos humanos.
- Se hace posible llegar a acuerdos mínimos por medio de la comunicación, el diálogo y el discurso, como *ethos* y forma de vida –como por ejemplo unos códigos de ética y de conducta–, en la mayoría de los casos como reglas de comportamiento, algunos con vocación jurídica de suerte que se consagre procedimentalmente su normatividad. Es el campo de la argumentación en sus figuras relacionadas íntimamente: la lógica, la retórica y la dialéctica; aquí el mundo de la vida también es recurso inagotable de razones para verificar las diversas pretensiones de validez: la verdad en el mundo objetivo, lo correcto en el mundo social y lo veraz y auténtico en el mundo subjetivo.

Pero, incluso si las normas en sí mismas no requirieran de valores, sin ellos como motivadores e inspiradores de los agentes sociales, las instituciones y el mismo Estado de derecho comenzarían a marchitarse, proceso que ya está instalado en una sociedad que educa solo para la competitividad, como si la solidaridad y la identidad personal no fueran valores fundamentales para la convivencia ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Richard (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Madrid: Herder. (Introducción y edición de Ramón del Castillo).
- HABERMAS, Jürgen (2000). «Del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica», en J. HABERMAS, *Aclaraciones a la ética del discurso* Madrid: Trotta, pp. 109-126.
- (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 tomos. Madrid: Trotta.
- HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo (2001). «Ciencia y tecnología entre la crítica y la ética: el uso pragmático de la razón práctica», en José AÓREZ CERREZO y José MSÁNCHEZ RON (eds.), *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Biblioteca Nueva /OEI, pp. 119-132.
- (2004). «Ética y educación para una ciudadanía democrática», en Carlos Alberto MOLINA GÓMEZ y Harold VIÁFARA SANDOVAL (comps.), *Cambiar la mirada. Diez ensayos sobre educación, ciudad y sociedad*. Palmira: Luis Amigó, pp. 211-266.
- (2004a). «Ética y educación en valores», en Miquel M ARTÍNEZ y Guillermo HOYOS VÁSQUEZ, *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro /OEI, pp. 45-75.
- (2008). «La comunicación: La competencia ciudadana», en Alexander RUIZ SILVA y Guillermo HOYOS VÁSQUEZ (comps.), *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Civitas y Magisterio, pp. 135-172.
- KANT, Immanuel (1966). *La paz perpetua*. Madrid: Aguilar.
- (1995). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- LÉVINAS, Emmanuel (1998). *Éthique comme philosophie première* París: Payot & Rivages.
- NUSSBAUM, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanitie* Brinceton (MA) y Oxfordshire: Princeton University Press.
- PUTNAM, Hilary (2004). *Ethics without Ontology*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- y HABERMAS, Jürgen (2008). *Normas y valores*. Madrid: Trotta.
- RAWLS, John (1993). *Political Liberalism*. Nueva York (NY): Columbia University Press.
- (2001). *El derecho de gentes y «Una revisión de la idea de razón pública»* Barcelona: Paidós.
- VEGA ENCABO, Jesús y GIL MARTÍN, Francisco Javier (2008). «Introducción: pragmatismo, objetividad normativa y pluralismo», en Hilary PUTNAM y Jürgen HABERMAS, *Normas y valores*. Madrid: Trotta.

SENTIDO, SIGNIFICADO E MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Fabiane Adela Tonetto Costas, Liliana Soares Ferreira *

SÍNTESE: O artigo que segue estabelece uma relação entre os processos de mediação cultural, balizados pela Psicologia Sociohistórica de Lev Vygotsky e a constituição de significado e sentido para a atividade de leitura. Para tanto, lançou-se mão de uma revisão bibliográfica que inclui os textos do autor referenciado, acrescidos das obras de Gadamer (1988), pela contribuição trazida pela hermenêutica, quando discute os aspectos delimitados neste texto, e ainda de autoras brasileiras como Souza (1995) e Freitas (1994) que corroboram com o ideário da Psicologia Socio-Histórica no que diz respeito à diferenciação entre significado e sentido.

Palavras-chave: sentido, significado, mediação; leitura.

205

SENTIDO, SIGNIFICADO Y MEDIACIÓN EN VYGOTSKY: IMPLICACIONES EN LA CONSTITUCIÓN DEL PROCESO DE LECTURA

SÍNTESIS: El artículo establece una relación entre los procesos de mediación cultural, determinados por la psicología socio-histórica de Lev Vygotsky y la constitución de significado y sentido en la lectura. Para ello se apoya en una revisión bibliográfica de textos del autor referenciado, incluyendo las obras de Gadamer (1988) por su contribución en la hermenéutica cuando se discuten aspectos concretos relativos a estos textos. Se aportan también textos de las autoras brasileñas Souza (1995) y Freitas (1994) que entroncan con el ideario de la psicología socio-histórica en lo que respecta a la diferenciación entre significado y sentido.

Palabras clave: sentido, significado, mediación; lectura.

SENSE, MEANING AND MEDIATION IN VYGOTSKY: IMPLICATIONS IN THE CONSTRUCTION OF THE READING PROCESS

ABSTRACT: The article establishes a relation between the cultural mediation process, determined by the socio-historical psychology of Lev Vygotsky and the constitution significance and meaning of the reading. To this end, is supported by a bibliographical revision that includes the texts of the reference author, including the works of Gadamer (1988) by

* Professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil.

his contribution in the hermeneutics when discussing the aspects targeted in this article. It also provides texts of the brazilian authors Souza (1995) and Freitas (1994) that connect with the creed of the socio-historical psychology regarding to the differentiation between significance and meaning.

Keywords: sense, significant, mediation; reading.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva sistematizar uma reflexão sobre compreensões de sentidos, significados e mediação na obra de Vygotsky. A reflexão aconteceu a partir de estudos bibliográficos, discussões e do processo de escrita, entendido como sistematização, sobre a obra deste autor russo, tendo como foco central as descrições que apresenta de mediação, compreendendo-a relativamente à linguagem, sentidos e significados e à atividade de leitura. Pressupõe-se que estes quatro aspectos são significativos não somente para a leitura da obra vygotskyana, mas também para quaisquer abordagens relativas à pedagogia, à práxis pedagógica e à produção do conhecimento na escola. Destarte, ouvem-se cotidianamente argumentos que fazem referências a estas concepções. Argumentos, não raro, distanciados de uma compreensão mais acurada dos termos no contexto da obra de Vygotsky. Neste sentido, começa-se por esclarecer sobre o que não se entende por mediação se considerada a obra de Vygotsky:

206

- Simples e assistemática inter-relação entre sujeitos;
- Interferência nas interações entre sujeitos com o intuito de meramente impor regras, sem discussão;
- Quaisquer tipos de atividades rigidamente estruturadas que não permitam que os sujeitos possam expor-se através de práticas de linguagem.

Contrariamente, compreende-se a mediação como rico processo de interação entre os sujeitos, tendo a linguagem como ambiente (na concepção de Gadamer, 1988¹). Objetiva-se, assim, contribuir para

¹ Para Gadamer, a linguagem é o meio, ou seja, o ambiente, onde se realiza o acordo entre os interlocutores e um possível consenso acerca do que é dito (1988, p. 462).

reabrir o necessário debate sobre o tema, retomando-o com base nas fontes originais e nas compreensões possíveis da obra do autor.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE VYGOTSKY E SUA OBRA

Vygotsky ultrapassou as características socioculturais de sua época e denotou amplo conhecimento em vários campos. Esse conhecimento foi resultado de um projeto do autor, revelado na intencionalidade de dedicar-se ao estudo da Psicologia. Sobre essa diversidade e profundidade de conhecimento de Vygotsky, Luria afirma:

Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência. (1988, p. 21)

Ainda, segundo Luria, as críticas de Vygotsky ao pensamento psicológico da primeira década do século XX referiam-se à sua estratégia central que era «[...] reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais» (1988, p. 23). Com isso, o próprio Vygotsky destacava aos seus colaboradores, que a psicologia da época obtinha «[...] a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato» (LURIA, 1988, p. 23).

Subjacentemente, Vygotsky denotava partir do suposto de que os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem.

As formulações de Vygotsky partiram da elaboração da síntese dos estudos já realizadas, comparando premissas, pressupostos e contrapondo teorias dos autores da Psicologia de sua época. Nesse processo, conheceu a obra de Piaget. Luria relata: «Quando a obra de Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança*, chegou a nosso conhecimento, nós a estudamos cuidadosamente» (1988, p. 25). Também em relação a Piaget, Vygotsky percebeu haver avanços e distinções. A relação estabelecida entre linguagem e pensamento era distinta, porém havia

«[...] o estilo de sua pesquisa, especialmente o uso que fez do método clínico no estudo do processo cognitivo individual» (LURIA, 1988, p. 25), que era similar à perspectiva vygotskyana de descobrir o que distinguia as crianças de fases etárias diferenciadas.

Cabe destacar o método sintético-genético idealizado por Ach, em 1921, pouco antes da primeira edição da obra de Piaget supracitada e que estuda o processo de construção de conceitos. Esse método confirma que o surgimento de um conceito não se restringe a simples vinculação entre a palavra e o objeto, mas resulta de uma série de operações como meio para se atingir um fim. Portanto essas mediações operacionais envolvem a apropriação de significados que se transcrevem em um conceito (VYGOTSKY, 1993).

Uma das teses relevantes do autor russo refere-se ao processo de humanização se dar a partir do uso instrumental e cultural, em uma esfera social e, por isso, o desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos transformados na medida em que este *homo* também evolui.

208

Vygotsky destaca que há uma diferença no desenvolvimento social dos seres humanos primitivos e dos seres humanos modernos. Na modernidade, há mediação entre a evolução nos aspectos tecnológicos e nos aspectos psicológicos,

[...] pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor. (VYGOTSKY, 1930, p. 2)

Neste trecho, observa-se que Vygotsky denota conhecer as formulações de Marx, evidenciando suas concepções sobre classes, base e superestrutura, além relacionar indelévelmente os seres humanos às suas contingências materiais. Explica que há, nos textos marxistas, um aspecto relevante para a compreensão do ser humano, o trabalho. Através do trabalho, se diferenciam

[...] o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo (1930, p. 3).

Resulta desta divisão um ser humano fragmentado e diferenciado em sua pertença a classes sociais diversas. Para Vygotsky, assim como para Marx, o elemento mais significativo e a própria contradição deste social é o fato de que em seu interior, «[...] sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as precondições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem» (VYGOTSKY, 1930, p. 5). Ainda, sobre a filiação ao marxismo, Luria declara que Vygotsky «[...] era o maior teórico do marxismo entre nós» (1988, p. 25), denotando preocupação em apropriar-se do «método marxista da análise desempenhou um papel vital na modelação do nosso rumo» (1988, p. 25). Para Duarte, Vygotsky «[...] pretendia fundamentar em Marx a construção da Psicologia». (2000, p. 82) E Luria ainda relata:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (1988, p. 25)

Acerca do desenvolvimento humano, Luria destaca o esforço de Vygotsky em comprovar que o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural. Para Vygotsky, as crianças se socializam, pois elas não são sociais por natureza, produzem-se no meio social, são seres interativos. A seu ver o desenvolvimento é um processo que deve considerar os aspectos biológicos e estes se transformam em culturais. Portanto, a criança se constitui como um sujeito interativo e, neste processo, utiliza a fala como um instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como os seres humanos vão se desenvolvendo mediante aspectos culturais:

O aspecto «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (LURIA, 1988, p. 26)

Complementam-se tais argumentos citando:

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26)

Como exemplo para que se compreenda melhor esta afirmação, basta lembrar que a criança organiza seu pensamento e sua ação, elaborando uma fala exterior, que um adulto menos avisado poderia considerar como falar sozinho, sem interlocutor: a criança fala consigo e para si. Com a mediação dos adultos vai dando forma a «processos psicológicos instrumentais mais complexos» (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 27), e passa a internalizar as representações do mundo, criando compreensões próprias, assim como a fala interna ou o pensamento verbal.

210

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1989, p. 131)

Tais processos de interação são «[...] intersíquicos, isto é, são partilhados entre pessoas» (LURIA, 1988, p. 27). Na fase infantil, os seres humanos adultos são fundamentais porque estabelecem e facilitam as interações com o ambiente. Ao irem se desenvolvendo, os processos de interação passam a ser realizados pelas próprias crianças, ou seja, tornam-se processos intrapsíquicos, internalizando a cultura, produzindo sua história. Um exemplo simples é observar como a criança imita o pai ou a mãe, inclusive em brincadeiras, representando suas ações em determinadas situações (quando outra criança estraga um brinquedo, por exemplo), e, pouco a pouco, vai recriando sua imitação, a ponto de não necessitar mais imitar, pois já elaborou um jeito próprio de agir, dizer e pensar a situação.

Da mesma forma com a língua escrita, em um primeiro momento são os atos imitativos de adultos leitores e escreventes que podem levar

a criança a se apropriar do código escrito de forma mediada, pois a internalização dos signos linguísticos demanda um ambiente que ofereça situações e que possua mediadores culturais que façam uso dessa forma de comunicação e registro. A seguir, em um entorno sociocultural onde estes mediadores sejam escassos ou inexistentes, mais uma vez, é a escola, com seu ensino e instrução formal, que potencializará a formação destes signos linguísticos, os quais serão imprescindíveis para a formação dos conceitos científicos. Assim, pode se entender que o cultural e o histórico estão interligados na obra de Vygotsky, pois os instrumentos de compreensão e inserção no mundo, por parte dos seres humanos, são, na verdade, produções de seu grupo social, pois «A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano» (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26). A linguagem permite a generalização e constitui-se em condição para que haja pensamento:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de relação sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as possibilidades do pensamento (LURIA, 1991, p. 80)

211

Entre esses instrumentos, a linguagem ocupa um lugar central nas proposições vygotskianas. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos.

A linguagem não depende necessariamente de sons. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (VYGOTSKY, 1996, p. 33)

Outro elemento é como esse desenvolvimento acontece a partir da linguagem. A criança vai, paulatinamente, organizando seu pensamento através da fala: «Da linguagem externa – do uso da linguagem em situações inicialmente comunicativas – começa a se derivar um uso intelectual da mesma, em parte sustentado, mas também confundido com o uso comunicativo, e, por isso mesmo, não completamente interiorizado» (B AQUERO, 1998, p. 52), chegando, em fases posteriores,

quando evidencia processos mentais superiores, ou seja, quando realiza atividades, contando com a mediação de signos, de outros sujeitos ou do ambiente.

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante que flutua entre a palavra e o pensamento. (VYGOTSKY, 1996 p. 127)

Por isso, afirma-se que Vygotsky atribui «[...] à linguagem egocêntrica um papel crucial no desenvolvimento psicológico e na regulação da atividade» (BAQUERO, 1998, p. 53). Tal afirmação revela que Vygotsky relacionava a linguagem social, egocêntrica e a interior ao processo de internalização da linguagem:

Inicia-se na diferenciação das funções da linguagem, a linguagem egocêntrica vai se segregando do social, através de sua redução paulatina, e conclui com sua transformação em linguagem interna. Enfim, a linguagem egocêntrica é a forma de transição entre a linguagem externa e a interna; por isso, tem um extraordinário interesse teórico. (1996, p. 57)

A fala é o modo de organizar o pensamento Ou como diz Luria:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas

² E quanto a esse aspecto, Luria apresenta uma distinção fundamental entre a obra de Vygotsky e a de Piaget: «Embora Piaget nos tivesse impressionado com seus estudos sobre as relações entre linguagem e pensamento na criança pequena, discordamos fundamentalmente da ideia de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento» (1988, p. 29). E descreve as fases de desenvolvimento do pensamento e fala: «A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma» (LURIA, 1988, p.30). É deste modo que a criança vai internalizando a cultura, apropriando-se dos aspectos culturais que necessita para elaborar-se, autodeterminar-se, superando a imitação do que os outros fazem e dizem, ou seja, a fala deixa de simplesmente ser integrante da ação e começa a organizar a ação.

que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 1988, p. 27)

Por meio da linguagem, desenvolvem-se os processos mentais humanos, entendendo que «O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual» (REGO, 1995). É, também, por meio do pensamento e da linguagem que existe a educação dos seres humanos: «[...] a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico» (VYGOTSKY, 1930, p. 7) E, referindo-se a Marx, Vygotsky defende a educação politécnica, pela qual seria possível «[...] uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista» (VYGOTSKY, 1930, p. 7).

3. SENTIDO E SIGNIFICADO: COMO PROCESSOS RESULTANTES DE MEDIAÇÃO

213

Em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se, paulatinamente, movimentando-se entre palavras. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural.

Encontram-se, a este respeito, referências na obra de Vygotsky quando diz que o meio é revestido de significados culturais, apreendidos com a participação de mediadores: «[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem» (1996, p. 44).

Ao se falar de linguagem em uma perspectiva vygotskyana, é preciso ressaltar que há uma diferenciação, na obra deste autor, entre significado e sentido. São encontrados frequentemente em livros didáticos, nas chamadas interpretações de texto, destinadas às crianças,

solicitações para que seja atribuído o sentido ou significado (sem haver distinção clara de conceitos) de uma palavra, expressão ou frase.

Partindo do já lido na obra de Vygotsky, procura-se refletir sobre significado e sentido e defini-los considerando outros autores também. Após, busca-se associar os conceitos de significado e sentido a um conceito de interpretação.

É importante buscar uma conceituação e distinção entre significado e sentido, à luz do legado de Vygotsky.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são negavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

214

Baquero (1998) afirma que Vygotsky (1996) compreendia haver uma relação intrínseca entre a palavra e o significado, «[...] suscetível de uma análise linguística, mas, simultaneamente, enquanto expressa uma generalização ou um conceito, constitui um verdadeiro ato intelectual» (1998, p. 54). Segundo Vygotsky (1996), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: «Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual» (VYGOTSKY, 1996, p. 289). Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido. Vale reafirmar: em quaisquer eventos os significados têm sentidos que se ampliam em acordo com estes eventos.

Por significado também se entende, a partir de Vygotsky, qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento: «A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal» (1996, p. 4). Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. Pertence à ordem do pensamento somente quando viabilizado pela fala, pois só existe pensamento a partir da viabilização pela palavra:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da

fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1996: p. 104)

Segundo Souza, 1995, «[...] para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade [...]». No entanto, ressalta-se que não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural. Isto leva-nos a pensar: se uma criança fala igual a um adulto, usando o mesmo vocabulário e a mesma entonação, não significa que ela pense igual a um adulto.

É preciso considerar-se o pensamento verbal (associação entre fala e linguagem) como atrelado a estágios constitutivos da inteligência, evoluindo em acordo com as interações sociais. E pode ser mesmo que a criança, em seu conflito, apenas reorganize situações já experimentadas, tentando dar conta da compreensão daquele momento. Não só atribuiu sentido ao vivido no presente, como reorganizou outros sentidos e talvez tenha estabilizado um significado.

Pode-se pensar, portanto, que o significado constrói-se em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. Está-se sempre ressignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia.

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. Recapitula-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam.

O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se. Ainda, diferenciando sentido e significado, Vygotsky afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre seu *significado* – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, «o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (1996, p. 125).

Freitas (1995) elaborou uma aproximação pertinente entre Vygotsky e Bakhtin. Ambos fizeram uso do materialismo dialético como método de análise do «homem como sujeito social e da história» (1995, p.157). A seu ver os autores percebiam estar na linguagem o cerne para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural. A linguagem foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior. «Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo» (p.159). No que se refere à distinção entre significado e sentido, pode-se observar que houve esta preocupação também na obra de Bakhtin e que a compreensão deste sobre estes conceitos é análoga à de Vygotsky, ou seja, o sentido difere do significado da palavra e o sentido encerra concretude, dinamismo e contexto. (FREITAS, 1995).

Encontrar outros autores que estabeleçam esta diferenciação não é uma tarefa fácil. De certa forma, há certo silenciamento sobre as possíveis diferenciações entre sentido e significado. Tanto é verdade que, não raramente, são encontradas as chamadas «atividades de interpretação» em livros didáticos indicados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contendo indistintamente questões como «Dê o sentido da palavra no texto» ou «Dê o significado da palavra no texto». Modelos didáticos de largo uso, estes manuais utilizados em sala de aula não se reportam a nenhum aporte teórico no uso dos termos sentido e significado. Usam como sinônimos de forma a substituir-se, sem que se altere o entendimento das questões propostas.

É neste espaço, da busca de sentidos e significados que se insere a interpretação, como a possibilidade de se atribuir significados. A interpretação é uma atividade que se diferencia em acordo com a evolução humana. Quando criança interpreta-se apenas a partir da experiência, do sentido. Com o passar do tempo, esta interpretação passa a ocorrer mediada pela palavra, pelo instrumento e/ou pelo mundo físico. Desta atividade, provêm os significados que vão constituindo os seres e constituindo suas relações com os outros. Nesta perspectiva, sobre a interpretação, afirma Orlandi, 1988:

Quanto à interpretação e ao intérprete eis o que passa:

O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é «lido», uma vez que apenas «reflete» sua posição de leitor na leitura que produz.

Encontram-se referências semelhantes à interpretação como ação do intérprete, um sujeito histórica e culturalmente localizado, em Palmer ao abordar a crítica de Gadamer à estética moderna e à consciência histórica:

A situação interpretativa não é mais a de uma pessoa que interroga e a de um objecto, devendo aquele que interroga construir «métodos» que lhe tornem acessível o objecto pelo contrário, aquele que interroga descobre-se como sendo o ser que é interrogado pelo tema (Sache). Numa situação destas «o esquema sujeito-objecto» é enganador, pois o sujeito torna-se agora objecto. (1997, p. 170)

E o próprio Gadamer, reiterando a defesa da crença na linguagem como ambiente, e aproximando compreensão e interpretação, processos diferenciados, mas relacionados, afirma: «Pelo contrário, a linguagem é o meio universal no qual se realiza a compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação» (1988, p. 467). E para tornar ainda mais clara sua afirmação, insiste: «Todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete» (GADAMER, 1988, p. 467). Para o autor, a interpretação acontece em um processo envolvendo a dialética da pergunta e da resposta (GADAMER, 1988, p. 467).

Outra referência sobre a questão do sentido e da significação diz respeito à pressuposição: ao dar-se o lugar de intérprete, o sujeito, de antemão, já atribui ao material a ser interpretado a potencialidade de conter significados, senão está inviabilizada sua ação de intérprete. O que ele não sabe é se os significados são explicitamente apresentados ou necessitarão de um maior adentramento, daí o lúdico da tarefa de interpretar. A ação de interpretar, essa busca por desvelar sentidos e significados no texto ou a partir dele reveste-se de desafios, intencionalidades, ludicidades que movimentam o intérprete.

218

Pensando a partir destas argumentações, poder-se-ia afirmar, referindo-se à leitura e à interpretação de textos: os sentidos são um prolongamento (talvez um espelhamento) da leitura prévia do mundo e mesmo bibliográfica já realizada pelo leitor. Esta leitura reflete-se no texto ora lido e, por isto, consegue o leitor atribuir sentidos ao novo. Neste momento, diz-se que ocorreu interpretação. Interpreta-se aquilo que se tem, um real, a partir de uma expectativa, de uma possibilidade de conceituação.

A busca de sentidos em algo lido, o consenso sobre alguns significados, a interpretação são atividades cujo pressuposto básico é a linguagem. Calado, o leitor estabelece uma leitura sua, em acordo com sua historicidade. Ao fazer uso da linguagem, estando junto aos seus pares, esta leitura se reveste de outros significados, torna-se enriquecida, ampliada. A interação, portanto, constitui-se em fator para a produção de uma leitura mais em acordo com o ideal de criação de espaços para que os leitores ampliem possibilidades em seu processo de constituição como sujeitos.

Considerando-se a interpretação como uma das tarefas básicas na produção de leitura, tanto do mundo quanto bibliográfica, clareza sobre a diferença entre significado e sentido pode determinar a elaboração de atividades mais consequentes, que desafiem os leitores em aula à busca de reflexões em acordo com suas demandas.

Desse modo, ler será uma atitude não só para conhecer, decifrar códigos, inteirar-se dos argumentos dos outros. Isto é pouco. Na verdade, acima de quaisquer outros interesses, lê-se para pensar. É como uma metalinguagem: pensa-se para ler e aprende-se a pensar, lendo. Assim pensando, pode-se gerar oportunidades para os leitores, na escola, conviverem com a diversidade de discursos e textos disponíveis. Nesta convivência, discutindo e analisando o que ouvem, os estudantes construirão modos interpretativos capazes de superar os estereótipos que até então têm sido o cerne das aulas de leitura e chegarão a significados diferenciados dos previstos pelo professor, superando-os. É uma ruptura que precisa acontecer na escola, a fim de se garantir que se constituam sujeitos linguisticamente emancipados. Se isto for verdade, não caberão mais procedimentos de leitura que se reduzem a meras decodificações seguidas de exercícios para fixar o lido (como exemplo destaca-se os livros didáticos utilizados nas escolas de modo geral). É preciso redimensionar o agir-leitura, tornando-o cada vez mais ação, presença social, produção.

Ao ler, o leitor busca a sintonia de sua própria historicidade com a do autor (virtualizado no texto). É a tentativa de encontro real através de virtualidades que se configuram. Neste instante, ao contactar o texto, o leitor produz conhecimento do que está escrito. Este conhecimento é sempre acompanhado de outra produção: a construção de imagens. São as imagens, a efetiva produção do leitor. De tal sorte que, mais tarde, ele já não se lembrará do texto, mas das imagens que associou ao que leu, como signo de mediação a novas leituras. Simbolicamente, o texto produziu no leitor uma representação que, associada às outras representações, resultam em um conjunto de figurações internas, individuais e provisórias – posto que se atualizarão a cada leitura – que denominaríamos fruição, ou parte de uma atividade instrumental por excelência. Assim, o texto existe para o leitor não só como os símbolos registrados pelo autor, mas pelas imagens que produz, as quais constituem o próprio leitor. Magnani reitera:

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 1988, p. 17).

Da mesma forma, a leitura não é meramente uma atitude técnica, embora exija domínio de técnicas: conhecimento do código, agrupamento de palavras, domínio de vocabulário. A leitura é um processo.

O processo de leitura inicia-se no contato do leitor com o texto, continua com a atribuição de significado ao lido e permanece, atemporalmente, como conjunto de ideias que alimentam a formação de outras ideias, em um bloco indissociável. Quantas vezes, ao divagar sobre ideias que nos perturbam, não nos vêm à mente imagens sugeridas por algo lido há tempos? E quantas outras vezes, há a surpresa em apresentar ideias que não se sabe mais dizer se foram lidas em algum lugar ou se foram produzidas?

220

Designar a leitura na escola como um ato, não a dimensiona adequadamente. Prefere-se utilizar a expressão «produção» que revela este contínuo devir, o fazer-se leitura, mesmo depois de fechado o livro ou guardado o texto. Ainda, na tentativa de esclarecer melhor a opção pela expressão «produção de leitura», cabe lembrar que, ao se ler, não se recebe a mensagem completa. O texto completa-se a partir da leitura e das associações que a historicidade do leitor, a sua compreensão e o sentido que ele atribui a esta leitura lhe permitem. O texto surge para o leitor em encadeamentos significativos e cabe a ele estruturá-lo, atribuindo-lhe sentidos.

Na tentativa de melhor elucidar, pode-se pensar em leitura como uma atitude dialógica em torno da qual o sujeito-leitor constrói uma série de relações com o texto. Sua busca pelo texto, pela leitura, justifica-se com base em um desejo de querer saber mais, de conhecer, de aprender, de relacionar-se. Este objetivo é bem diferente do objetivo do professor ao formular sua aula de leitura: da prática mecânica passa-se à interlocução. A dimensão de leitura amplia-se, promovendo desco-

bertas exteriores e interiores: «Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino [...] é também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica» (GERALDI, 1993, p. 179).

É interessante pensar a leitura não como uma possibilidade infinda de entendimento do texto, como se o texto pudesse prestar-se a várias leituras, tantas quanto a subjetividade do leitor permitisse. Vale dizer, o texto contém alguns entendimentos previstos e cabe ao leitor encontrar estes entendimentos, à medida de sua capacidade de atribuir sentido. O texto não é ambíguo, os leitores o tornam assim, pois estabelecem entendimentos de acordo com suas historicidades e leituras. Isto leva-nos a concluir que existem no texto algumas possibilidades de entendimentos, mas é o leitor que as torna efetivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ainda que essa reflexão necessite continuar, os argumentos até aqui apresentados podem gerar algumas considerações para alinhar um fecho para este artigo, mas que poderão convir para novos debates e leituras.

A primeira entende que linguagem e conhecimento, assim como linguagem e pensamento possuem linhas de desenvolvimento distintas e separadas. Os seres humanos adquirem linguagem em suas vivências socioculturais e, paulatinamente, vão desenvolvendo também os elementos cognitivos e de linguagem que, interseccionados, permitem-lhes apropriar-se dos significados de seu entorno cultural. À medida que vão se desenvolvendo, a linguagem se torna uma «habilidade intrapsicológica e, por conseguinte, em uma ferramenta com a qual pensamos e controlamos nosso próprio comportamento» (C ABRERA e VILLALOBOS, 2007, p. 417). A linguagem é apropriada do mundo social e passa a integrar a cognição. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo implica «[...] conversão de relações sociais em funções mentais» (M OREIRA, 1999, p. 110).

E a segunda infere que a linguagem se transforma e se duplica, adquirindo um estado dual, que pode ser evidenciado pela oralização e/ou sinalização, pressuposta pelo desenvolvimento da fala interior. Obser-

va-se que os significados, através da mediação semiótica cultural, vão se tornando mais estáveis, sendo o processo de leitura uma atividade relevante para tal estabilidade e, ainda que pareça algo paradoxal, para a diversidade interpretativa. E o sentido tem como elemento de perenidade sua instância de provisoriedade, modificando-se sempre que os constituintes da enunciação se modificarem.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médica.
- CABRERA, Carmen Mota de, e VILLALOBOS, José (2007). «El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana», in *EDUCERE*, año 11, n.º 38, julio-agosto-septiembre, pp. 411-418. Mérida, Venezuela.
- DUARTE, N. (2000). «A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar», in: *Revista Educação & Sociedade*, n.º 71, pp. 79-115.
- 222 FREITAS, Maria Tereza de Assunção (1994). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- GADAMER, Hans-Georg (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 3ª edição. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GERALDI, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- LURIA, A. R. (1988). «Vygotsky», in: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone.
- LURIA, A. R., LEONTIEV, A. e VYGOTSKY, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- MAGNANI, M. do R. M. (1988). «A leitura escolarizada», *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 7, n.º 11, jun., pp. 15-21.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1988). *Discurso & Leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- PALMER, Richard E. (1997). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SOUZA, Solange Jobim E. (1995) «Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky», in Solange Jobim E. SOUZA (org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil* São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-30.

VYGOTSKY, L. S. (1930). «A transformação socialista do homem», in *Marxists Internet Archive*. <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> [Acesso: junio de 2009].

— (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

— (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.

MOVILIDAD VIRTUAL EN MÁSTERES A DISTANCIA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA. UN CAMINO POR RECORRER

Marta Ruiz Corbella *

Lorenzo García Aretio **

Beatriz Álvarez González ***

María José Rubio Gómez ****

SÍNTESIS: La movilidad de los estudiantes en la educación superior es uno de los indicadores de la competitividad de las instituciones de ese nivel educativo y clave en su proceso de modernización. Las universidades que ofertan programas a distancia también están involucradas en estos procesos de movilidad de sus estudiantes, pero se encuentran con la realidad de que no todos pueden, o quieren, disfrutar de la oferta de movilidad, ni todos tienen ocasión de trasladarse a otra institución a cursar parte de sus estudios. Ante esta situación, el proyecto «NetActive» se propuso analizar la viabilidad de la oferta de programas de movilidad virtual para los estudiantes de programas a distancia en instituciones de Europa y América Latina. Para ello se analizó la información metodológica, organizativa y de contenido de 156 másteres a distancia pertenecientes a 16 países europeos y 34 latinoamericanos. Del análisis de los datos obtenidos la principal conclusión es que, si queremos avanzar en planteamientos de internacionalización y movilidad virtual, deberemos ofrecer posibilidades reales para su logro que, en definitiva, se trata de ofrecer másteres comparables y comprensibles, compatibles con otras ofertas académicas.

Palabras clave: educación superior; educación a distancia; máster; movilidad virtual.

225

* Profesora titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España).

** Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED (España); es, asimismo, titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

*** Profesora titular de Orientación Familiar en la Facultad de Educación de la UNED (España).

**** Directora de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

MOBILIDADE VIRTUAL EM MESTRADOS A DISTÂNCIA NA EUROPA E NA AMÉRICA LATINA. UM CAMINHO POR PERCORRER

SÍNTESE: A mobilidade dos estudantes na educação superior é um dos indicadores da competitividade das instituições de educação superior e fundamental em seu processo de modernização. As universidades que ofertam programas a distancia também estão envolvidas nestes processos de mobilidade de seus estudantes, mas se encontram com a realidade de que nem todos podem, ou querem, desfrutar da oferta de mobilidade. Nem todos têm ocasião de transladar-se a outra instituição para cursar parte de seus estudos. Perante esta situação, o projeto NetActive propôs-se analisar a viabilidade da ofertas de programas de mobilidade virtual para os estudantes de programas a distancia em instituições da Europa e da América Latina. Para isso se analisou a informação metodológica, organizativa e de conteúdo de 156 mestrados a distancia pertencentes a 16 países europeus e 34 latino-americanos. Da análise dos dados obtidos, a principal conclusão é que se quisermos avançar em propostas de internacionalização e mobilidade virtual, deveremos oferecer possibilidades reais para sua conquista. Definitivamente, trata-se de oferecer mestrados comparáveis e compreensíveis, compatíveis com outras ofertas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação superior; educação a distancia; mestrado; mobilidade virtual.

226

VIRTUAL MOBILITY IN REMOTE MASTERS IN EUROPE AND LATIN AMERICA. A WAY TO GO

ABSTRACT: The mobility of the students in higher education is one of the indicators of the competitiveness of the institutions of such education level and key in it's modernization process. The universities that offer distance programs are also involved in their students mobility process, but they face the reality that not all of them can, or want to enjoy the mobility offer, nor all of them have the opportunity of moving to another institution to study part of the studies. In this situation, the proyect «NetActive» is proposed to examine the feasibility of the mobility virtual programs offered for the students of distance programs in institutions of Europe and LatinAmerica. To do this, it was analysed the methodology, organization and content information of 156 remote masters belonging to 16 European countries and 34 from Latin America. From the analysis of the data obtained the main conclusion is that, if we want to move forward in internationalization approaches and virtual mobility, we must offer real possibilities for it's achievement that, ultimately, it's offering comparable and understanding masters, compatible with other academic offers.

Keywords: higher education; distance education; master; virtual mobility.

1. EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior uno de los indicadores clave es, sin duda, la movilidad de todos los actores implicados. De ahí que, desde la segunda mitad del siglo XX, los programas de movilidad hayan estado presentes, con sus aciertos y sus carencias, en el proceso de modernización de la universidad (GARCÍA ARETIO y RUIZ CORBELLA, 2008). En esta línea, la movilidad se presenta como una alternativa muy atrayente para todo estudiante que pretende, junto con el logro de otros objetivos formativos, el aprendizaje de contenidos especializados, la consolidación de idiomas, la interacción en otros escenarios, el conocimiento de otras culturas, etc. Ahora, todos sabemos que el escollo de mayor calado para hacer efectiva esta movilidad reside, precisamente, en la heterogeneidad de los requisitos normativos, administrativos y metodológicos entre unos países y otros.

Las propuestas de movilidad en la educación superior involucran, desde ya hace unas décadas, a todos los países a escala mundial. Ello comporta, como no puede ser de otra forma, oportunidades y desafíos para cada nación, y para cada una de las instituciones universitarias. Prueba de ello es que la UNESCO, una de las promotoras más relevantes de este cambio, incida en las múltiples oportunidades contenidas en la democratización del acceso a la educación superior, la comparabilidad de títulos y diplomas, el logro de títulos conjuntos, la diversificación de nuevos entornos académicos, etc. (VALIC-TRUMBIC, 2004), a la vez que es consciente de los problemas y retos que se desprenden de esta gran reforma de las instituciones de educación superior. Pero sin el logro de una mayor transparencia, cooperación y competitividad de todas las universidades no será posible la consecución de este marco de actuación que posibilita la movilidad, respetando siempre la diversidad de la oferta educativa y la identidad de cada institución.

227

2. LA MOVILIDAD VIRTUAL COMO ALTERNATIVA

Si nos centramos en las universidades a distancia, estas también están llevando a cabo programas de movilidad en los que el estudiante realiza de forma presencial parte de sus estudios en otro centro de educación superior del mismo o de cualquier otro país. Sin

embargo, esta opción de movilidad académica está cerrada para muchos estudiantes de universidades a distancia, ya que la mayoría de estos no pueden desplazarse físicamente a otros lugares, debido a sus responsabilidades y/o problemas personales, familiares o profesionales. De ahí la necesidad de buscar nuevas vías de movilidad capaces de atender, con garantía de calidad, la formación de todo estudiante, independientemente de su situación personal. Una de estas vías es, sin duda, la movilidad virtual que gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes pueden realizar parte de sus estudios en otra institución de educación superior sin tener que desplazarse físicamente. Estos programas de movilidad virtual exigen los mismos requisitos administrativos y académicos que los que implican movilidad física, por lo que para llevarla a cabo deberán garantizarse los mismos criterios para la organización y desarrollo de estas estancias virtuales (para ampliar este punto puede consultarse GARCÍA ARETIO y OTROS, 2008).

228

Si nos fijamos en el nivel de máster para valorar la viabilidad de la propuesta de movilidad virtual entre sus estudiantes, partimos de la relevancia de estos estudios en la oferta de las universidades (J OFRE, 2002), convirtiéndose la cooperación entre universidades y, en concreto, la movilidad en el nivel de posgrado, en una pieza clave de competitividad entre las regiones científicas, un indicador fundamental que habla del nivel de calidad y visibilidad internacional de toda institución, que asegurará la movilidad profesional de sus egresados, contribuyendo, así, al desarrollo de nuestras sociedades (C RUZ CARDONA, 2008).

Para ello es preciso analizar las estructuras curriculares y administrativas, con el fin de detectar si las mismas obstaculizan o promueven este tipo de movilidad. La decisión de participar en estas dinámicas de avance hacia un espacio común de educación superior corresponde, en primer lugar, a las instituciones de ese nivel educativo, y, por esta razón, es fundamental la divulgación de este tipo de análisis que ayude a transformar la actual situación. En este sentido, las universidades europeas llevan recorrido un reconocido camino en la construcción de un espacio de educación superior, gracias al cual han acumulado una experiencia rica y valiosa para compartir ofertas formativas y estudiantes con otras instituciones.

A su vez, las universidades latinoamericanas también presentan experiencias de movilidad de sumo interés, como son el Espacio Común de Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unión Europea

(ALCUE), que pretende promover acciones que faciliten el intercambio y la circulación de estudiantes, docentes, investigadores, personal técnico y de gestión de los sistemas de educación superior; o los numerosos programas que existen ya en cada país y las recientes iniciativas del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ELES), promovido por la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UAL). En suma, en América Latina

[...] más allá de las transformaciones globales y de las nuevas conexiones en lo político y lo económico, la transnacionalización de la educación superior aparece como un proceso complejo y de geometría variable que busca una adaptación de los sistemas educativos a los acuerdos más amplios de integración y/o asociación. De ahí se derivan ciertas prioridades, tensiones y contradicciones (SOTILLO y OTROS, 2009, p. 54).

Resulta evidente que la consolidación de estos programas de movilidad virtual no será posible si no existe un diseño académico comparable y comprensible, junto con unas estructuras administrativas flexibles en las instituciones de ambos continentes. Analizar este punto es el objeto de este trabajo, con el fin de proporcionar la información necesaria para poder incluir la movilidad virtual en la oferta de másteres a distancia.

229

3. EL PROYECTO «NETWORK ACTIVE»¹

El proyecto «NetACTIVE: AIESAD-EADTU Credit Transfer in Virtual and Distance Education» surgió con el objetivo de fomentar la movilidad virtual de estudiantes de másteres semipresenciales y a distancia, entre la Unión Europea y América Latina. Cuenta con la participación de dos asociaciones relevantes que representan a más de 60 instituciones de educación superior que ofertan la modalidad a distancia en 34 países de ambos continentes: la Asociación Europea de Universidades a Distancia (EADTU) y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto europeo «NetACTIVE: AIESAD-EADTU», transferencia de créditos en educación virtual y a distancia, enmarcado en el programa Erasmus Mundus, acción 4, noviembre 2005 - noviembre 2007 (2005-3263/001 -001 mun-munb41).

Era necesario llevar a cabo un análisis de la realidad eurolatinoamericana a nivel de posgrado, como paso previo para diseñar una propuesta de movilidad virtual que nos mostrara la viabilidad real para implantarla en la oferta de másteres a distancia en ambos continentes. En este artículo nos centraremos en la exposición de los datos más significativos de la situación de los másteres a distancia en Europa y en América Latina.

4. EL DISEÑO DE ESTA INVESTIGACIÓN

4.1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El primer paso de este estudio se centró en la identificación de la población objeto de estudio y en la elaboración del instrumento para la recogida de la información necesaria. En concreto: el registro de los elementos organizativos, normativos y metodológicos clave que posibilitan la movilidad de estudiantes entre instituciones universitarias. Para ello se ha llevado un análisis descriptivo de los másteres ofertados con la metodología semipresencial y a distancia en instituciones de educación superior pertenecientes, por una parte a EADTU, por la Unión Europea, que cuenta con 22 instituciones de educación superior a distancia de 20 países, y, por otra, a IESAD, por América Latina, que impulsa desde 1980 las instituciones que imparten programas a distancia y cuenta con más de 40 instituciones de educación superior distribuidas en 14 naciones.

230

En cuanto al instrumento para la recogida de información, se elaboró un protocolo en línea que recogiera los datos básicos de cada máster a nivel organizativo, normativo y metodológico. En su primer diseño, en el que participaron todos los miembros de este proyecto, el principal problema que surgió fue la clarificación de los términos utilizados en cada uno de los ítems, lo que impulsó la elaboración de un glosario que definiera de forma unívoca los términos básicos empleados. Resaltamos este problema al destacar uno de los puntos clave a salvar en el avance hacia la armonización de los sistemas educativos. La disparidad existente a la hora de interpretar los diferentes términos conlleva la necesidad de definir de forma clara y unívoca cada uno de estos.

Clarificados los términos básicos, se procedió a elaborar el protocolo para la recogida de datos, tanto en lengua española como inglesa, y a validarlo por expertos. Se diseñó un protocolo de 27 ítems, de los cuales 6 se centraron en identificar el tipo de oferta de los cursos

analizados; 8 dirigidos a temas sobre el diseño metodológico, y 13 sobre los indicadores organizativos y normativos propios de toda propuesta de este nivel de máster. Estas preguntas nos darían las claves para interpretar qué tipo de diseños se están potenciando y la flexibilidad de los mismos a la hora de plantear la posible movilidad de sus actores. Este diseño fue validado por dos expertos en el área de posgrados a distancia, que analizaron la pertinencia y univocidad de cada uno de los ítems. A partir de sus observaciones se elaboró el protocolo definitivo y se preparó su acceso en línea.

4.2 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez aprobado el protocolo definitivo, se procedió a organizar la recogida de datos en ambos continentes para pasar, en una segunda fase, a un análisis comparativo entre ambos. Cada uno de estos

TABLA 1
Cantidad de instituciones de educación superior participantes por países

Unión Europea		América Latina	
Alemania	1	Argentina	4
Francia	1	Chile	3
España	4	Costa Rica	1
Estonia	1	Cuba	1
Italia	1	Ecuador	7
Países Bajos	1	Estado Plurinacional de Bolivia	2
Portugal	1	México	4
Reino Unido	2	Panamá	1
Rusia	1	Perú	6
Suecia	2	República Bolivariana de Venezuela	4
Turquía	1	Rep. Dominicana	1
Total	16	Total	34

estuvo coordinado por un representante de cada asociación implicada en este proyecto, que se responsabilizó de la recogida y análisis de la información. Estas fueron las que seleccionaron las instituciones de educación superior que ofertan másteres a distancia en su continente; localizaron, vía correo electrónico, a los directores responsables de cada máster para invitarlos a cumplimentar el protocolo en línea, completando esta información con la que se ofrece en la página web de cada máster. Finalmente, para este análisis se pudo recoger información de 16 centros de 11 países europeos y de 34 de 11 países latinoamericanos.

Un primer problema con el que nos encontramos en Latinoamérica fue la identificación de los programas ofertados con la metodología a distancia, ya que, aunque existen instituciones en esta región que, desde hace tiempo han venido ofreciendo experiencias en este campo, en términos estrictos todavía no se dispone de auténticas instituciones y programas de educación superior a distancia (FACUNDO, 2006), a pesar de la enorme oferta de programas y titulaciones de posgrado con la metodología a distancia.

232

De acuerdo a la oferta de másteres a distancia del curso 2006-07, la muestra de los másteres ofertados con la metodología a distancia fue de 156, con datos completos y fiables. Fueron rechazados aquellos protocolos que o bien no cumplimentaron todos los ítems, o bien no coincidían estos datos con la información obtenida en las páginas institucionales.

En cuanto a la información obtenida de las páginas web, esta refleja la dificultad, tanto en Europa como en Latinoamérica, de la localización de datos específicos y completos de cada máster en sus propias páginas institucionales, lo que dificulta enormemente el acceso a la información necesaria para todo estudiante potencialmente interesado en esos estudios. Este punto evidencia que todavía estas páginas

TABLA 2
Población y muestra de las instituciones objeto de la investigación y de los másteres a distancia ofertados

	Población instituciones	Muestra instituciones	%	Másteres
Unión Europea	22	16	72%	136
Latinoamérica	40	34	85%	120

web aportan muy poca información significativa sobre la estructura organizativa y curricular de cada curso. Sin duda, la visibilidad y accesibilidad a la información es una de las grandes asignaturas pendientes de nuestras instituciones universitarias.

Otra dificultad detectada estriba en la enorme disparidad identificada en ambos continentes relativa al significado de cada uno de los términos básicos del nivel de posgrado entre países, e incluso entre universidades de una misma nación. Ejemplo de este problema es la denominación que se emplea en el certificado que se expide en cada máster, utilizándose en América Latina, indistintamente, máster, magister o maestro; o en Europa, que se ofrecen los másteres oficiales y los másteres como título propio, sin aclarar la diferencia que implica cada una de estas certificaciones, sin entrar en la diversidad de denominación de acuerdo a las tradiciones educativas de cada país. Urge, sin duda, una profundización a partir de expertos, junto con los necesarios acuerdos gubernamentales, para el logro de una mayor clarificación y sistematización de todos los términos propios de un posgrado.

5. LA REALIDAD DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: UN PRIMER ACERCAMIENTO

233

Una vez analizados los datos obtenidos, resulta de gran interés acercarnos a esta realidad organizándolos en tres ámbitos: el tipo de oferta de másteres que se dictan con la metodología a distancia; los indicadores organizativos de estos, y su diseño metodológico. Gracias a esta radiografía de la realidad del posgrado podremos concretar la viabilidad de los programas de movilidad virtual.

5.1 TIPO DE OFERTA DE MÁSTERES QUE SE OFRECE CON LA METODOLOGÍA A DISTANCIA

En este primer punto recogemos la información vertida en el protocolo relativa al área de estudio y campo de especialización del máster, con el fin de especificar el tipo de ofertas formativas que se están desarrollando. De este modo, se podría determinar las áreas idóneas en las que ofrecer la movilidad virtual. Para ello, y como elemento unificador reconocido, se utilizaron los códigos de área de estudios elaborado por el programa Erasmus de la Unión Europea. El resultado obtenido fue una

lógica dispersión en la oferta de másteres, centrándose los cinco primeros puestos en las siguientes áreas:

TABLA 3
Distribución de los másteres a distancia por área de estudio

Códigos de área	Área de estudio	Cantidad de cursos en la Unión Europea	Cantidad de cursos en América Latina
04	Ciencias Empresariales	26	31
05	Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado	18	39
14	Ciencias Sociales	17	14
11	Matemática e Informática	13	4
12	Medicina	12	5

234

El primer elemento que destaca es la heterogeneidad de áreas de estudio en el nivel de posgrado en ambos continentes. Destaca de forma significativa el área de Ciencias Económicas y Empresariales y el de Educación, generándose un salto significativo, especialmente en el caso de América Latina con relación al tercer y cuarto puesto, lo que nos manifiesta la excesiva concentración de contenidos en una determinada área.

Estos datos también nos muestran que en ambos continentes las ofertas son sumamente conservadoras, detectándose lagunas importantes en las necesidades e intereses de la sociedad actual: prevalecen los másteres dirigidos a la organización y dirección de recursos humanos o la gestión financiera, frente a otros más innovadores como puede ser el comercio electrónico, o la administración de empresas en la economía digital o la dirección internacional de empresas. Así, al plantearse contenidos que no son respuesta a necesidades sociales, sino a otro tipo de motivaciones, más localistas o personales, la oferta de movilidad pierde gran parte de su atractivo. El interrogante que se plantea es si se trata de un problema debido a la poca capacidad de innovación de la propia universidad para abrir nuevos campos de formación o a la necesidad de trabajar de forma conjunta educación superior y sociedad.

Si en Europa se centran en el área de Ciencias Empresariales estudios como la administración de empresas o la gestión financiera, en

América Latina destacan la administración de negocios y empresas, la organización y dirección de recursos humanos, la auditoría de cuentas o la gestión de calidad. Pero el problema no es la disparidad de estas especializaciones, sino que sus estructuras y contenidos difícilmente son comparables y compatibles entre sí.

En un segundo rango, aunque en Latinoamérica se sitúa en el primer puesto, aparecen los másteres del área de Ciencias de la Educación, en los que existe una diferencia muy significativa entre ambos continentes, que puede deberse a que en América Latina las legislaciones actuales exigen que el profesorado universitario posea, al menos, el título de máster, por lo que las ofertas se han inclinado a favorecer este tipo de preparación.

Por otro lado, en ambos continentes, la amplísima terminología que se utiliza para describir cada máster complica enormemente la transparencia y la comprensibilidad necesarias para las propuestas de movilidad. Por lo que urge un modo común de describirlos y valorarlos que ayude a todos los agentes implicados a saber interpretar mejor la información de cada máster.

Otro de los indicadores clave para valorar la oferta de másteres se centra en identificar qué institución o instituciones están gestionando y respaldando cada título. De los cursos analizados, el resultado es el siguiente:

TABLA 4
Instituciones que participan en la organización de los másteres

	Unión Europea	Latinoamérica
Una sola institución	126	89
Interuniversitarios	10	31
Total	136	120

Como se desprende, en ambos continentes la mayoría de los programas están organizados e impartidos por una sola universidad. Son muy pocos los casos de propuestas interuniversitarias, los programas conjuntos y, menos aun, los posgrados internacionales. Aunque hoy día toda institución de educación superior está potenciando sus relaciones institucionales a todos los niveles, conectándose a redes de conocimiento y de cooperación académica (C RUIZ CARDONA, 2008), la realidad es que todavía estas acciones no se traducen en ofertas académicas

concretas. Y en cuanto al idioma, el contenido del curso se imparte en un segundo idioma comunitario en solo 46 de los 136 másteres europeos, situándose en niveles inferiores en Latinoamérica.

5.2 LOS INDICADORES ORGANIZATIVOS DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA

Un indicador imprescindible para valorar cualquier oferta formativa es el relativo a los criterios organizativos presentes en la planificación de los títulos. Para ello es necesario obtener información de puntos clave del diseño, como son la estructura en créditos y el valor de este, la duración temporal del máster, la estructura académica, si se diseña de acuerdo a una propuesta modular, por asignaturas secuenciadas en el tiempo, cursos, etc. El tipo de certificación que se expide, los criterios de admisión y selección de estudiantes, los plazos de matrícula, la acreditación del máster, etc. son todos los datos que nos van a dar la clave para valorar la convergencia entre títulos, así como la posibilidad real de favorecer la movilidad de los estudiantes entre estos programas. De todos estos indicadores mencionados, en este artículo nos centraremos únicamente en los más significativos.

236

La carga crediticia de cada máster resulta uno de los puntos conflictivos, dada su disparidad. Aunque en Europa se está trabajando ya con el modelo del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés: European Credit Transfer System), todavía no está implantado en todas las instituciones de educación superior. De acuerdo a los datos proporcionados por la red europea de información en educación (EURYDICE, 2007), son pocos los países que utilizan el sistema ECTS de forma plena². Así identificamos dos modelos crediticios: el ECTS que valora cada crédito en una horquilla de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante, y el que identifica su valor en una media de 10 horas por crédito de docencia. Si miramos a Latinoamérica, las diferencias en este terreno se disparan, ya que no existe un sistema de créditos de interpretación convergente, aunque debemos reconocer que en estos últimos años se está trabajando para lograr un procedimiento comparable tanto en uno como en otro continente. Respecto de la situación en América Latina sobre la utilización de los diferentes sistemas de créditos ver Beneitone, Pablo y otros (2007).

² Desde la fecha de esta investigación al día de hoy se comprueban cambios significativos en este punto, aunque todavía estamos muy lejos de una armonización en el sistema de créditos.

Ahora, de acuerdo a los datos obtenidos, identificamos unas diferencias que van desde el valor del crédito en 9 horas a 20. Esta diferencia hace que sean muy difíciles los reconocimientos académicos entre las diferentes ofertas formativas.

TABLA 5
Cómputo medio de la cantidad de horas por crédito

	Unión Europea	América Latina
Cantidad de horas por crédito	10 de media	9 - 20

En segundo lugar, destaca la diversidad en cuanto a la carga crediticia de cada curso, ya que esta gira en una horquilla de entre 28 y 122 créditos. La única explicación ante este hecho es la ausencia de normativa sobre este punto en muchos países, por lo que es urgente clarificar y normativizar el contenido del crédito, como unidad básica de reconocimiento de los estudios y la carga crediticia mínima para este nivel de posgrado. Esta diferencia tan significativa en un mismo nivel formativo no favorece en absoluto cualquier propuesta de movilidad y de reconocimiento académico mutuo.

237

A la vez, esta dispersión afecta también, como es lógico, a la duración de los cursos, al comienzo y final de los mismos, en suma, a los calendarios académicos propios de cada continente. La organización de cada institución gira tanto en ciclos, trimestres, cuatrimestres, semestres o año. De ahí que la planificación de estos estudios se presente altamente compleja entre países, ya que cada uno, incluso en algunos de estos, cada institución universitaria planifica su propio calendario académico. Con esta situación, la armonización de estos resulta imposible tanto entre Europa y Latinoamérica, como entre los países de un mismo continente. No hay que olvidar que esto conlleva también disparidad de tiempos en procesos de admisión y matrículas, que el estudiante también debe tener en cuenta. Tal vez este problema se paliaría, en gran medida, con una buena información de la planificación de las diferentes ofertas formativas.

En lo que se refiere a la flexibilidad para cursarlos, predomina la respuesta negativa, ya que estos se estructuran de forma secuencial, lo que dificulta la movilidad parcial en los estudios. En consecuencia, la posibilidad de que un estudiante curse unas asignaturas o unos créditos en otra institución resulta sumamente difícil, dado que no existe esta

flexibilidad a nivel metodológico ni administrativo. Un estudiante podrá matricularse en una de estas siempre y cuando coincida con las fechas en que se imparte, independientemente del sistema educativo del que provenga. Y, en la información de la matrícula, no se facilita en ningún momento la posibilidad de cursar un solo módulo o unas asignaturas de ese máster. Todo esto nos lleva a afirmar que la flexibilidad no es un punto que se haya atendido en los diseños de cada uno de estos cursos.

Tampoco debemos dejar de lado los costos de estos programas de máster, ya que los mismos son un elemento determinante a la hora de optar por un programa de movilidad. En este punto, las diferencias entre instituciones son tremendamente significativas, oscilando los costos entre 2.300 dólares estadounidenses a 12.720 dólares estadounidenses en América Latina, mientras que en Europa oscila entre 900 euros y 8.200 euros, precios que podemos transferir a la consecuente disparidad de coste de asignaturas y módulos. Este es un punto sin duda determinante a la hora de elegir un programa u otro, limitando enormemente esta opción, a no ser que vaya acompañado por una clara política de becas.

5.3 EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LOS MÁSTERES A DISTANCIA

Si deseamos potenciar una movilidad virtual, un punto clave reside en que la metodología en la que se base nuestra oferta formativa posibilite realmente el acceso a la formación desde cualquier ubicación geográfica. Para ello, resulta fundamental acercarnos a cómo entienden cada una de estas instituciones la educación a distancia y la metodología en la que se apoyan. Con este fin se incluyó en el protocolo una serie de cuestiones en torno a la metodología utilizada y, de forma especial, si se requerían sesiones presenciales, el soporte en los que se presentaba el diseño metodológico y las vías de comunicación. Por último, un punto fundamental que se refiere al sistema de evaluación: si se requiere o no la presencia del estudiante.

Un primer análisis de la realidad de ambos continentes demostró que existe una auténtica proliferación en la oferta de cursos bajo la denominación de la metodología de la enseñanza a distancia. Este punto, en sí positivo, llevó a la necesidad de analizar esta oferta y de verificar el grado de comparabilidad y transparencia, ya que no todo lo que se ofrece como máster a distancia, o en línea, son realmente tales. Debido, por un lado, a la escasa comprensión sobre la necesidad de desarrollar modelos

pedagógicos propios de la educación a distancia y, por otro, a la dificultad para la elaboración de los recursos que la hacen posible (FACUNDO, 2006). Sobre la metodología, aunque todos hablan de oferta a distancia, la estructura plenamente virtual todavía es minoritaria. Se sigue demandando la presencia que va desde las 3 horas hasta las 200, concentrándose la misma especialmente en el momento de la evaluación. En definitiva, la realidad es que todavía priman los estudios semipresenciales, lo que implica una dificultad más para promover la movilidad virtual, debido a las diferencias en la percepción de lo que significa la educación a distancia en términos de flexibilidad y accesibilidad y, de forma especial, a la metodología utilizada y a la inclusión real de las TIC en su diseño.

TABLA 6
Cantidad de másteres de acuerdo a la metodología utilizada

Metodología de los másteres	Unión Europea	América Latina
A distancia	116	37
Semipresenciales	20	54
Presenciales o sin concreción	---	29

En cuanto a los materiales, sigue predominando el material impreso, aunque, poco a poco, se incluye documentación en la propia web, pero debe resaltarse que los másteres con materiales totalmente en línea son todavía minoritarios. Se habla de aprendizaje colaborativo, *e-learning*, enseñanza tutorial, enseñanza semipresencial, etc., aunque después estas propuestas no se corresponden con los recursos y servicios en los que se apoya la docencia y la atención tutorial. Todo ello plantea la urgente necesidad de clarificar lo que comprende una metodología a distancia y/o virtual, para garantizar una enseñanza a distancia de calidad.

La evaluación es otro de los puntos divergentes, ya que en ella se incluyen en el mismo nivel trabajos individuales, exámenes, proyecto fin de máster, cuestionarios, etc. A la vez, aún es minoritaria la evaluación del estudiante a través de herramientas tecnológicas, exigiéndose, en algún momento, su presencia para desarrollar algún tipo de prueba en la institución de acogida.

6. ¿ES POSIBLE LA PROPUESTA DE MOVILIDAD VIRTUAL EN NUESTRAS UNIVERSIDADES?

La principal conclusión de este análisis es que todavía un gran número de instituciones de educación superior está anclado en el pasado. Si queremos avanzar en planteamientos de internacionalización y movilidad virtual, deberemos ofrecer posibilidades reales para su logro que, en definitiva, se trata de ofrecer másteres comparables y comprensibles, compatibles con otras ofertas académicas; una oferta pertinente y de calidad abierta a la comunidad internacional; flexible y capaz de integrarse y articularse con otros posgrados; innovadora, capaz de afrontar y resolver los problemas del entorno (RUZ CARDONA, 2008).

Pero todo esto únicamente será posible si las instituciones se involucran realmente en ello; si se apuesta por avanzar y aplicar los estándares de calidad para toda oferta de máster a distancia; si tanto a nivel gubernamental como institucional se conciertan acuerdos que faciliten criterios de flexibilidad que posibiliten la movilidad virtual (acuerdos sobre el valor del crédito académico, gracias al cual se disponga de un criterio válido para todos; acuerdos relativos a una estructura homogénea que identifique los estudios de máster, frente a otros, junto con una certificación comprensible); si hay convergencia, en la terminología propia de este nivel; si se potencia la cooperación científica y académica, incorporando especializaciones innovadoras y la enseñanza de estos programas en un segundo idioma, lo que ampliará enormemente las posibilidades de movilidad virtual a cualquier institución; si se mejora la información que se ofrece en las páginas web institucionales y específicas de cada máster. En definitiva, si cada institución apuesta por la transparencia, aporta la información clara necesaria que facilita toda iniciativa de movilidad virtual e incorpora la oferta de movilidad en el diseño del cada máster.

240

Queda mucho por hacer: el análisis expuesto en este trabajo da fe de ello. No obstante, también debemos recalcar que en estos últimos años los avances hacia la armonización de la estructura de la educación superior son innegables, y en ello estamos comprometidos la mayoría de los actores de la comunidad universitaria. En este sentido, entre todas las posibilidades que se están abriendo en la educación superior, especialmente para aquellos que no pueden desplazarse, la movilidad virtual es una alternativa más para los estudiantes, capaz de aportarles una experiencia relevante en su proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEITONE, Pabloy OTROS (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en http://tuning.unideusto.org/tuningall/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- CRUZ CARDONA, Víctor (2008). «Internacionalización del postgrado: ¿ilusión o realidad?». Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre la Internacionalización del Postgrado, Mazatlán, México. Disponible en: www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/2008/inter_comepo.pdf [consulta: enero de 2009].
- EURYDICE (2007). *Organización de la estructura de la educación superior en Europa 2006/07. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/085ES.pdf [consulta: noviembre de 2009].
- FACUNDO, Ángel H. (2006). «Antecedentes, situación y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe», en UNESCO/INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, pp. 56-70. Disponible en: www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzoy RUIZ CORBELLA, Marta (2008). «Las instituciones de educación superior europeas: la presión de su modernización» *Innovación Educativa*, n.º 18, pp. 9-22.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo y OTROS (2008). *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual (un enfoque intercontinental)*. Madrid: UNED.
- JOFRE, Lluís (2002). «Movilidad y redes para la docencia y la investigación». Seminario La Profesión de Profesor de Universidad, Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria/Universidad Politécnica de Madrid (UPM).
- KNIGHT, Jane (2005). «Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos», en Hans d'AVIT y OTROS (eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial / Mayol, pp. 1-38.
- RAMA, Claudio (2006). «Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber», en UNESCO / IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, pp. 43-55. Disponible en: www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf.
- SOTILLO, José Ángel y OTROS (2009). *El espacio iberoamericano de educación superior. Diagnóstico y propuestas institucionales* Documento de trabajo n.º 39. Madrid: Fundación Carolina- Ce ALCI. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT39.pdf [consulta: febrero de 2009].
- UVALIC-TRUMBIC, Stamenka (2004). *Educación superior en una sociedad mundializada. Documento de orientación*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>.

RECURSOS WEB

- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Disponible en: www.uned.es/aiesad/index.htm [consulta: octubre de 2009].
- European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Disponible en: www.eadtu.nl.
- Proyecto ALCUE. Integrando la educación superior en América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Disponible en: www.prorrectoria.uach.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=136.
- Proyecto Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior (ELAES). Disponible en: www.oui-iohe.org/eles/eles/ [consulta: octubre de 2009].

HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL COMO PROCESO COGNITIVO

María Elsa Porta *

Mirta Susana Ison **

SÍNTESIS: El propósito de este estudio se centra en el desarrollo de un modelo tendiente a explicar el proceso de aprendizaje inicial de la lectura, integrando factores sustanciales pertenecientes a dos líneas de modelos cognitivos sobre adquisición de la lectura: cognoscitivos e interaccionistas. Se describen los modelos de ambas líneas y se interrelacionan los conceptos –considerados relevantes según estudios psicopedagógicos contemporáneos de corte empírico– en el marco de la perspectiva contextual de Bronfenbrenner para arribar a una integración comprensiva de factores que influyen significativamente sobre el aprendizaje lingüístico inicial.

Palabras clave: lectura inicial; aprendizaje de la lectura; modelos cognitivos; reconocimiento de palabras; alfabetización.

243

A CAMINHO DE UM ENFOQUE COMPRENSIVO DA APRENDIZAGEM LINGÜÍSTICA INICIAL COMO PROCESSO COGNITIVO

SÍNTESE: O propósito deste estudo centra-se no desenvolvimento de um modelo tendente a explicar o processo de aprendizagem inicial da leitura, integrando fatores substanciais pertencentes a duas linhas de modelos cognitivos sobre a aquisição da leitura: cognoscitivos e integracionistas. Descrevem-se os modelos de ambas as linhas e se inter-relacionam os conceitos – considerados relevantes, conforme estudos psicopedagógicos contemporâneos de corte empírico – no marco da perspectiva contextual de Bronfenbrenner para alcançar uma integração compreensiva de fatores que influem significativamente sobre a aprendizagem linguística inicial.

Palavras-chave: leitura inicial; aprendizagem da leitura; modelos cognitivos; reconhecimento de palavra; alfabetização.

* Becaria posdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina).

** Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua (Argentina).

TOWARDS A COMPREHENSIVE APPROACH TO EARLY LANGUAGE LEARNING AS A COGNITIVE PROCESS

ABSTRACT: *The objective of this study is based on the development of a model aimed to explain the early language learning process, integrating substantial factors belonging to two lines of cognitive models about the acquisition of reading: cognitive and interactionist. The models of both lines are described and the concepts interrelate –considered relevant to contemporary educational psychology studies of an empirical line– in the framework of the contextual perspective of Bronfenbrenner to arrive at a comprehensive integration of the factors which significantly influence early language learning.*

Keywords: *initial reading, learning to read, cognitive models, recognition of words, literacy.*

1. INTRODUCCIÓN

La elaboración y/o selección de estrategias facilitadoras del aprendizaje de la lectura deben fundamentarse sobre un marco teórico sólido. El propósito de este trabajo es integrar los componentes relevantes en el proceso del aprendizaje lector inicial, en un modelo que oriente la selección de estrategias facilitadoras de dicho aprendizaje. La investigación surge frente a la necesidad de precisar una propuesta pedagógica, sustentada en un modelo teórico sólido, de estimulación de habilidades consideradas precursoras de la lectura dirigida a niños provenientes de ambientes pobremente alfabetizados en situación de riesgo pre-lector para favorecer su ingreso y progreso en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares más favorecidos. Un modelo que intente explicar tal proceso debe aportar una visión esclarecedora de los factores intervinientes significativos para dicho aprendizaje, evitando una mirada parcial sobre el desarrollo de ciertos aspectos en desmedro de otros y la influencia de solo algunos factores. Para ello, en este artículo, el aprendizaje lingüístico inicial contempla el desarrollo alcanzado por un niño entre los 4 y 7 años en las siguientes habilidades lingüísticas: competencia fonológica, identificación de palabras escritas conocidas, análisis de pseudo-palabras, memoria verbal de corto plazo, nominación rápida automática de objetos, vocabulario y conocimiento del nombre y sonido de la letra.

Hasta el momento, los modelos elaborados sobre el aprendizaje lingüístico inicial se han desarrollado desde las áreas cognoscitivandagando sobre procesos cognitivos que acaecen en el niño– o interaccional –enfaticando procesos de interacción del niño con el docente y con sus

pares–, pero no se ha elaborado, hasta donde se conoce, integración alguna. En las teorías tanto neo-piagetianas como neo-vigotskianas, los modelos han analizado el desarrollo y adquisición de la lectura como también los componentes y relaciones intervinientes en los procesos de reconocimiento de las palabras escritas. No obstante, urge aproximarse a una integración comprensiva de las perspectivas existentes, a fin de obtener un modelo clarificador que incluya e ilustre las relaciones entre todos los componentes ya identificados que participan del proceso de aprendizaje lingüístico inicial. Se estudian los elementos conceptuales comunes a ambas líneas de modelos –cognoscitivos e interaccionistas– y se los interrelaciona a partir de la perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995), a fin de ofrecer a la educación actual un marco teórico comprensivo del proceso de aprendizaje de la lectura que facilite la selección de estrategias que estimulen la comprensión del principio alfabético.

2. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA COMO PROCESO COGNITIVO

Desde la perspectiva cognitiva, que ha dado lugar a los enfoques y planteamientos más fructíferos para la comprensión de la destreza lectora, esta se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Sin embargo, el factor de mayor peso es el conjunto de habilidades metalingüísticas y de procesamiento fonológico (entre otros, SANOVICH, 1992; WAGNER y TORGESEN, 1987), debido a que el proceso de reconocimiento de las palabras escritas –habilidad básica de la lectura– es básicamente cognitivo y se origina durante la adquisición del lenguaje. Esta adquisición implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real; y otro orientado hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos. Esta doble función del lenguaje, una conducta que se puede manifestar como una forma de aprender sobre los objetos o como una manera de interactuar con las personas (NOLI, 2007, en comunicación personal)¹, permite comprender la existencia de dos

245

¹ La enumeración completa de las funciones del lenguaje exige distinguir cuatro modos (VÁZQUEZ, 1995, pp. 38-40): 1) «Nombrar lo que es, función *referencial* que exige y se funda en un acto de conocimiento intelectual»; 2) la segunda función es *comunicar* lo que es, la verdad objetiva del mundo, [...] lo útil, lo bueno o nocivo, lo justo o injusto, es decir el universo de valores sobre el que se construye la vida social»; 3) *elato* expresión,

enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos cognoscitivos y los interaccionistas, clasificación que se propone en el presente trabajo según la función que se enfatiza. En general, los sustentan dos vertientes teóricas: las neo-piagetianas a los cognoscitivos y las neo-vigotskianas a los interaccionistas (SÉNECHAL y OTROS, 2001). Las primeras sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir y son partícipes activos de su propio aprendizaje (por ejemplo, FERREYRO, 1986; SIEGLER, 1998). Las segundas reconocen que los niños aprenden sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura (por ejemplo, BORZONE y SIGNORINI, 2002; ROGOFF, 1993). Por lo tanto, las interacciones literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta vertiente teórica.

2.1 LOS MODELOS COGNOSCITIVOS

246

La línea de modelos cognoscitivos estaría formada por los que enfatizan el rol del niño como partícipe activo de su propio aprendizaje, en el que la adquisición del reconocimiento de palabras escritas acaece principalmente en función del desarrollo de procesos mentales. Estos modelos intentan esclarecer los componentes cognoscitivos intervinientes en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas así como las estrategias que los niños emplean al leer y su desarrollo durante los primeros años de la educación formal. Entre los modelos cognoscitivos podemos mencionar:

- Los de doble ruta (por ejemplo, COLTHEART y OTROS, 1993; HØIEN y LEEGAARD, 1991; PAAP, NOEL y JOHANSEN, 1992). Estos modelos asumen que existen dos vías para reconocer palabras escritas: la directa y la indirecta.
 - A través de la directa o visual ortográfica: las palabras familiares se reconocen como totalidades mediante conexiones directas entre las formas visuales de las palabras y sus significados.

la manifestación de la resonancia vital que la realidad captada ha tenido en la propia subjetividad», y 4) una «*función creativa* [...]: por esta función otros hombres llegan a contemplar, o a vislumbrar, aspectos de lo real que no son evidentes para todos» (referidos a lo objetivo-natural, al mundo cultural, a la trascendencia).

- A través de la ruta indirecta o fonológica: frente a palabras desconocidas o irregulares la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema permite traducir las letras en sonidos y así acceder a la identificación de las palabras y, por ende, a sus significados.
- Los conexionistas (S EIDENBERG y M CLELLAND, 1989; SCHNEIDER y GRAM, 1992). Para el reconocimiento de todos los tipos de palabras –regulares, irregulares y pseudo-palabras– existe un solo sistema interconectado en lugar de dos rutas o mecanismos separados.
- Los que combinan los modelos de doble ruta y los conexionistas (EHRI, 1992; B JAALID, HØIEN y LUNDBERG, 1997), demostrando que no son incompatibles.
- Los neurocognoscitivos (B AKKER, 1979; P ORTA, KRAFT y HARPER, 2010; SIMOS y OTROS, 2002; WALDIE y MOSLEY, 2000). Como resultado de la creciente innovación tecnológica y el consecuente perfeccionamiento de los estudios neurológicos por imágenes, tales como la resonancia magnética funcional (f MRI)², los modelos neurocognoscitivos interpretan el proceso de reconocimiento de las palabras escritas en el marco de la neuropsicología, dando sustento a previas teorías neurocognoscitivas desplegadas a partir de pruebas de lateralidad manual (B AKKER, 1979) y de otros estudios conductuales.
- El modelo comprensivo del lenguaje (D ICKINSON y OTROS, 2003).

2.2 LOS MODELOS INTERACCIONISTAS

La línea de modelos interaccionistas estaría integrada por los que destacan que el aprendizaje del niño acontece en sus formas de interacción con sus pares y con los adultos de la comunidad en la que está inmerso, entre cuyos miembros el docente cumple una labor sustantiva. El proceso de alfabetización es visualizado como un instrumento

² La producción de imágenes por resonancia magnética (MRI) es una técnica que analiza las propiedades magnéticas del tejido orgánico. La imagen por resonancia magnética funcional (MRIf) mide los cambios que se producen a través del tiempo en la distribución de los átomos seleccionados para el estudio.

sociocultural que, además de ser socialmente adquirido, requiere de destrezas específicas. Para estos modelos, la interacción verbal es considerada matriz de todo aprendizaje. En ella se acentúa la intervención docente en el aula, y su desempeño se analiza en función de las estrategias puestas en juego en la interacción verbal. En este grupo se destacan los modelos de:

- Participación guiada (ROGOFF, 1993).
- Aprendizaje inicial de la lectura (BORZONE y SIGNORINI, 2002).
- El que podríamos denominar «sobre el origen cultural de la lectura» (NELSON, 1996; TOMASELLO, 2000).

Según Bárbara Rogoff (1993), la alfabetización es un instrumento sociocultural que requiere la utilización de destrezas específicas adquiridas a través de la participación o de la observación activa en experiencias cotidianas. El aprendizaje acontece en un contexto que excede al individuo, desde situaciones de interacción con la comunidad que dan lugar a la participación guiada. Asimismo, Borzone y Signorini (2002) adoptan un marco socio-cultural en tanto proponen que las intervenciones docentes respondan al concepto vigotskiano de zona de desarrollo potencial definido como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, dado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VYGOTSKY, 1991/1935, p. 133).

En consecuencia, los maestros desempeñan un papel destacado y su ejercicio se analiza en función de las estrategias a las que acuden para la interacción verbal, considerada esta como matriz de todo aprendizaje. Los modelos de Nelson (1996) y Tomasello (2000) coinciden en dos conceptos vigotskianos centrales: (1) el desarrollo mental es el resultado de un desarrollo natural y cultural; (2) la formación de funciones mentales superiores adquiere su mayor desarrollo durante la infancia temprana. Acorde con ambos especialistas, entre los 2 y 6 años la mente se encuentra «invadida» por el desarrollo abrupto del lenguaje y por el ambiente sociocultural. Según Nelson (1996, p. 235), la interacción social cumple un papel fundamental en las etapas tempranas del proceso de adquisición de reconocimiento de las palabras escritas, ya que durante estas edades «el mundo social está a cargo del desarrollo infantil».

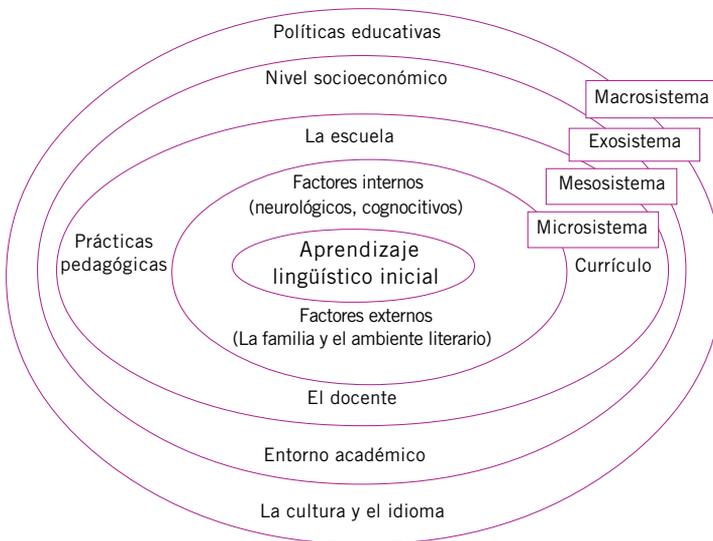
3. HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL

La perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995) sostiene que un niño en desarrollo se encuentra rodeado de una serie de sistemas complejos que interactúan: el microsistema –que incluye tanto factores internos como externos–, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Esta perspectiva permitirá clasificar los conceptos más notorios correspondientes a ambas líneas como partes integrantes de dichos sistemas, los cuales, interconectados, influyen en el aprendizaje lingüístico inicial (figura 1).

La dimensión factores internos del microsistema facilita la descripción de las variables correspondientes a los modelos cognoscitivos, mientras que la dimensión factores externos del micro, meso, exo y macrosistema aporta la interpretación de las variables correspondientes a los modelos interaccionistas. Es importante señalar que en el modelo propuesto se integran variables que no solo son relevantes para ambas líneas sino que, además, según investigaciones de índole empírica, inciden significativamente sobre el aprendizaje lingüístico inicial.

249

FIGURA 1
Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial



3.1 LOS FACTORES INTERNOS DEL MICROSISTEMA (LOS MODELOS COGNOSCITIVOS)

Los factores internos del microsistema están constituidos por el conjunto de elementos cognoscitivos y biológicos propios del individuo. La exégesis adecuada del microsistema ayuda a describir los factores correspondientes a los modelos cognoscitivos. Durante el desarrollo infantil las estrategias cognitivas, así como los sustratos neurológicos que las sustentan, cambian e interactúan. El niño atraviesa tres etapas en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas, cada una caracterizada por el predominio de un tipo de estrategia cognoscitiva.

3.1.1 Etapa logográfica

Durante la etapa logográfica (en la denominación de Borzone y Signorini, 2002), el niño emplea una estrategia de reconocimiento visual rudimentaria; es decir, identifica palabras familiares valiéndose de rasgos visuales salientes. El reconocimiento de la palabra se lleva a cabo por asociación de un rasgo perceptual como la tipografía, el color o el tamaño de la palabra. En este trayecto rehúsa leer palabras no familiares presentadas en forma aislada y hará uso de pistas contextuales para adivinar alguna palabra en un texto. Esto es, utiliza una ruta directa rudimentaria para distinguir la palabra escrita aislada.

250

Mediante esta ruta se inicia una búsqueda en la memoria a largo plazo de algún rasgo viso-espacial de la palabra, sin mediación fonológica. Como el niño aplica un procesador lexical rudimentario para identificar las palabras escritas, su reconocimiento se basa en la asociación. Al valerse de este procedimiento, los niños suelen presentar errores al reconocer las palabras, ya que esta práctica se sustenta en un mecanismo arbitrario de búsqueda perceptiva viso-espacial más que en una exploración en la memoria visual de los grafemas de una palabra conocida.

El predominio de procesamiento viso-perceptivo rudimentario de la palabra escrita se acompaña de una activación predominante de las regiones temporales del hemisferio derecho (WALDIE y MOSLEY, 2000), activación que disminuye hacia la siguiente etapa (PÓRTEA, KRAFT y HARPER, 2010).

3.1.2 *Etapa alfabética rudimentaria*

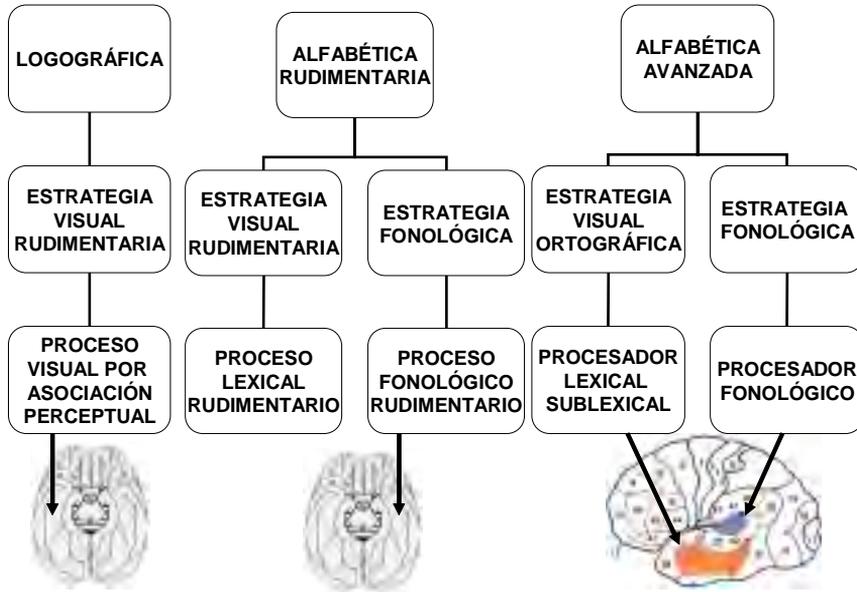
Luego, durante la etapa alfabética rudimentaria, al progresar en el dominio de habilidades de conciencia fonológica, específicamente fonémicas, el niño logra establecer conexiones viso-fonéticas entre algunas letras de la palabra escrita y algunos de los sonidos percibidos en su pronunciación. Aprovecha un mecanismo de construcción de representaciones parciales de las palabras mediante una recodificación fonológica rudimentaria para reconocer palabras poco familiares o pseudo-palabras, y estrategias visuales rudimentarias para reconocer palabras familiares. Al confrontar términos nuevos o desconocidos, recurre al procesador fonológico por el cual –mediante una ruta indirecta o fonológica– las letras constitutivas de una palabra son traducidas en sonidos y, a través de la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema, puede identificar la palabra y alcanzar así su significado (BJAALID, H ØIEN y LUNDBERG, 1997; E HRI, 1992). Esta etapa se caracteriza por el ejercicio de un procesamiento fonológico rudimentario de la palabra escrita mediado por una activación predominante de las áreas temporales del hemisferio izquierdo (PORTA, KRAFT y HARPER, 2010).

251

3.1.3 *Etapa alfabética avanzada*

Durante la etapa alfabética avanzada se incrementa el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema, por lo que ante palabras desconocidas o poco frecuentes el niño emplea estrategias de recodificación fonológica mediadas por un procesador fonológico ya localizado en la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo (SIMOS y OTROS, 2002). En este período, el mecanismo de recodificación fonológica promueve en los niños una estrategia de autoaprendizaje por la cual aprenden a reconocer más palabras por la ruta léxica. Esto es, frente a palabras irregulares o medianamente conocidas, mientras que algunos grafemas son decodificados fonológicamente, grupos de fonemas, como sílabas, rimas *onsets* ya familiares para el niño, son decodificados gracias a una estrategia de reconocimiento visual ortográfico sublexical mediado por el procesador lexical localizado en la circunvolución temporal póstero-superior del hemisferio izquierdo (BJAALID, HØIEN y LUNDBERG, 1997; SIMOS y OTROS, 2002). Finalmente, frente a palabras familiares el niño utiliza una estrategia de reconocimiento visual avanzada, mediada también por el procesador ortográfico.

FIGURA 2
Los factores internos del microsistema y el interjuego cognoscitivo



3.2 FACTORES EXTERNOS DEL MICRO, MESO, EXO Y MACROSISTEMA (LOS MODELOS INTERACCIONISTAS)

3.2.1 Factores externos del microsistema: la familia y la estructura social próxima

Los factores externos del microsistema están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño; es decir, la estructura social próxima en la que lleva a cabo su creciente socialización primaria y donde distintas variables contribuyen con su alfabetización inicial. En este sistema dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico y el ambiente literario. Respecto de la primera, al iniciar la escolaridad, los conocimientos del niño sobre el lenguaje y la lectoescritura son adquiridos en su mayor parte en el seno familiar y, por lo tanto, guardan relación con el nivel educativo de las personas que lo rodean. En el estudio realizado por Borzone y otros (2005), en el que se evaluaron las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en distintos niveles socioeconómicos (NSE), se observó que los niños de NSE bajo obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas formales y recurrieron a formas tanto discursivas como de

escritura menos avanzadas. Las autoras concluyeron en que las diferencias encontradas se deben al nivel de alfabetización del entorno familiar y social. De esta manera advertimos cómo los padres transfieren a sus hijos los conocimientos sobre el lenguaje y la lectura en función de los conocimientos que ellos posean sobre dichas funciones lingüísticas. Por eso, el nivel académico parental interviene en los conocimientos adquiridos en relación con el lenguaje y la lectura expresados en formas de competencias, estrategias y habilidades cognitivas. En un estudio realizado por Dickinson y Tabors (2001) en niños de 4 años de edad, a propósito de la variable ambiente literario en el hogar, se advirtió que actividades como la lectura de cuentos en casa ocasionan efectos inmediatos y duraderos en el proceso de adquisición de la lectura. Asimismo, factores tales como la cantidad y calidad de libros que hay en el hogar, el número de cuentos y poesías leído al niño y la cantidad de personas que en la casa se dedican a leer a los niños, guardan una relación significativa con el nivel de conciencia fonológica que registran ellos en nivel inicial (PORTA, 2008).

3.2.2 Factores externos del mesosistema: los microsistemas conectados

253

Los microsistemas se conectan para crear el mesosistema, formado por las conexiones que acaecen entre los escenarios inmediatos que rodean al niño, tales como la escuela, el municipio, el hospital, las redes de apoyo y los centros de salud. Debido a que la escuela cumple una función primordial en el aprendizaje lingüístico inicial en el marco del mesosistema, nos centraremos en las interacciones generadas en el ámbito escolar. En la interacción con el docente el niño se iniciará formalmente en la alfabetización; por ende, en este ámbito institucional, cobran relevancia el docente y la interacción verbal que el mismo instaure en el aula. Según estudios empíricos contemporáneos, dos son las variables que han demostrado ser significativas para el aprendizaje lingüístico inicial: el tipo de acción pedagógica al que recurra el docente, sus creencias pedagógicas, y el modo en que organice el ambiente en el aula. Respecto de la primera, sabemos que el uso de un método o estrategia de enseñanza de la lectura interactuará con las estrategias cognitivas que el niño emplee para reconocer las palabras escritas. Numerosas investigaciones confirman la fuerza predictiva de la habilidad de conciencia fonológica en el futuro rendimiento lector (por ejemplo, BRAVO VALDIVIESO, 2002; BRAVO VALDIVIESO, VILLALÓN y ORELLANA, 2006; CARRILLO, 1994; GOSWAMI y BRYANT, 1990; PORTA,

KRAFT y HARPER, 2010; STANOVICH, 1992) y confirman que las diferencias entre buenos lectores y lectores en riesgo radican en las competencias de procesamiento fonológico (PORTA y DIFABIO, 2009; FERNÁNDEZ CANO, MACHUCA y LORITE, 2002). Por lo tanto, el docente debería promover la comprensión del principio alfabético –comprender que los sonidos del habla están representados por las letras del alfabeto–, favoreciendo así el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Por otra parte, el conocimiento del nombre de la letra es considerado el segundo predictor central del nivel lector. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en nivel inicial a fin de identificar predictores centrales del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (SHARE y OTROS, 1984). Por su parte, en un estudio longitudinal realizado en niños durante sus dos primeros años de escolaridad en el que se pesaron habilidades fonológicas diversas, Muter y otros (1998) encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo el nivel tanto de lectura como de escritura.

254

Respecto de la segunda variable significativa para el aprendizaje lingüístico inicial, dado que en la institución escolar el docente es responsable de la educación sistemática, es importante integrar al modelo el interjuego existente entre sus creencias pedagógicas, la forma en que organiza el ambiente del aula (por ejemplo, existencia de un espacio físico en el aula destinado a la lectura y escritura) y el modo en que acaece la interacción verbal con sus alumnos. Dickinson y Tabors (2001) observaron las interacciones verbales en el aula entre el docente y sus alumnos, la organización del ambiente y el currículo propuesto en función de sus creencias pedagógicas. Los resultados mostraron que: (a) un estilo de interacción en el que el docente prioriza escuchar a sus alumnos y solo interviene para aclarar ideas; (b) un aula con un espacio físico rico en material favorable a la lectura y la escritura, y (c) un currículo que asegura un tiempo destinado a generar momentos de conversación que faciliten a los niños explorar nuevas ideas, clarificar y expresar sus pensamientos, guarda una correlación positiva y significativa con dimensiones del lenguaje tales como el vocabulario comprensivo, la narración y la descripción de palabras, y con el aprendizaje inicial de la lectura, más precisamente con el reconocimiento de letras y la segmentación y síntesis de sonidos.

3.2.3 Factores externos del exosistema: el nivel socioeconómico familiar

El exosistema se refiere al ambiente social que, aunque sin contacto directo con el niño, ejerce influencia en su desarrollo. Por ejemplo, una madre puede prestar mayor atención a su hijo cuando le va bien en el trabajo y menor atención cuando sufre una situación de estrés laboral. Según estudios de corte empírico, en el exosistema el NSE es una variable con un efecto significativo sobre el aprendizaje lingüístico inicial. La mayoría de los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura crecen en un entorno de vulnerabilidad social –un ambiente pobremente alfabetizado–; es decir, que este grupo de infantes crece en familias con problemáticas sociales negativas, tales como tasas altas de desempleo, trabajo temporal, maltrato intrafamiliar, redes sociales de apoyo restringidas, viviendas precarias, hacinamiento familiar, nivel educativo bajo. La influencia de estos factores se ve reflejada en el desarrollo infantil tanto cognitivo como lingüístico (ISON, 2004; BORZONE y OTROS, 2005). En este sentido, los resultados del ya referido estudio de Borzone y otros (2005), destinado a evaluar las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización de niños provenientes de distintos NSE, verificaron que los sectores desfavorecidos se diferenciaron de los provenientes de un NSE medio en todas las dimensiones lingüísticas consideradas (uncionalidad de la escritura, sistema de escritura y lenguaje oral): obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas formales y recurrieron a formas discursivas y de escritura menos avanzadas. Por lo tanto, en un modelo integrador es indispensable considerar el efecto que el NSE –parte integrante del exosistema– tiene sobre el nivel académico de la estructura social inmediata en el cual el niño adquiere sus primeros conocimientos en relación con el lenguaje y, en particular, con la lectura, parte integrante del microsistema.

255

3.2.4 Factores externos del macrosistema: los valores culturales y las políticas educativas

El contexto ambiental más amplio es el macrosistema: las subculturas y culturas en las cuales el micro, el meso y el exosistema se encuentran inmersos. Respecto de los valores culturales, existe una estrecha relación entre las destrezas cognitivas y los tipos de alfabetización desarrollados por las distintas culturas. Los resultados de Scribner y Cole (1981) sugieren que la alfabetización se asocia con habilidades cognitivas a través de prácticas específicas que implican el uso de la

lectoescritura: diversos tipos de caligrafía (por ejemplo, alfabética, fonémica, con o sin división de palabras) y distintos tipos de composiciones literarias (ensayos, cartas, historias, listas, poesías, instrucciones, etc.) que estimulan diferentes habilidades cognitivas. Otra variable de carácter cultural que influye en el nivel de dificultad para comprender las correspondencias grafema-fonema radica en la lengua en sí misma, específicamente en su transparencia. La transparencia del idioma posibilita el reconocimiento de las correspondencias fonema-grafema. El español es relativamente «cristalino» en el nivel acústico-fonético; durante el habla cada sonido se puede identificar y diferenciar de otros con facilidad. Por presentar una ortografía transparente con correspondencias unívocas, el español facilita el aprendizaje inicial de la lectura. Los niños que hablan lenguas transparentes adquieren habilidades correctas de recodificación que se correlacionan con el desempeño en conciencia fonológica y, por lo tanto, aprenden a leer más tempranamente que en casos de idiomas menos transparentes (B ORZONE y SIGNORINI, 1988).

Las políticas educativas también tendrán un impacto sobre el proceso de alfabetización. Las personas que desarrollan las políticas educativas seleccionan los significados que pueden resultar relevantes al proceso de alfabetización y los incorporan en sus prácticas discursivas (ver BOMBINI, 2008). Estos significados son transferidos a la escuela, ámbito institucional del mesosistema, donde el docente los comunica a sus alumnos recurriendo a la combinación de estrategias pedagógicas y estilos de interacción verbal. Los resultados de los trabajos empíricos demuestran, por un lado, la potencialidad del método fónico en interrelación con la incidencia de la estructura fonológica de la lengua y/ o la transparencia de la ortografía. Por otro, resultados de diferentes estudios –que evidencian que la estimulación de la habilidad de conciencia fonológica es posible y genera así efectos positivos en el nivel de rendimiento de la lectura– llevan a considerar el cultivo de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente facilitadora del aprendizaje de la lectura (por ejemplo: ADAMS, 1990; B LACHMAN, 1997; E HRI y OTROS, 2001; PORTA, 2008; WISE, RING y OLSON, 1999). En función de esta revisión empírico teórica que sustenta el papel predictor de la conciencia fonológica, nuestras políticas educativas deberían considerar la implementación de programas de acción pedagógica dirigidos a estimular la habilidad de conciencia fonológica y conocimiento del nombre y sonido de la letra en nivel inicial y primer grado, entre otras destrezas lingüísticas.

4. CONCLUSIÓN: UNA PERSPECTIVA QUE INCORPORA FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL

Este trabajo invita a concretar una alternativa pedagógica precisa de estimulación de la lectura dirigida a niños que crecen en entornos de vulnerabilidad social pobremente alfabetizados, a fin de prepararlos para que ingresen y progresen en el proceso de aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares más beneficiados. Por lo tanto, integrando factores decisivos intervinientes en el proceso de adquisición de la lectura y analizando sus relaciones, apremia el desarrollo de un programa de enseñanza inicial de la lectura que integre los componentes relevantes, considerados clave en el proceso del aprendizaje lector. Las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre la importancia de la competencia fonológica en el aprendizaje de la lectura son abundantes y concluyentes. Por este motivo, en toda propuesta de alfabetización se debe incluir una intervención tendiente a desarrollarla, de allí que Bravo Valdivieso redefina dicha competencia como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura:

La determinación de una ZDP permite señalar un área de intervención pedagógica en los niños de edades preescolares, escolares iniciales y los que tengan dificultades para el aprendizaje de la lectura. Esta ZDP implica un punto de concentración de los esfuerzos psicopedagógicos para que los niños involucrados rompan el código escrito y accedan a su significado. En este punto, los esfuerzos instruccionales deben coincidir con el grado de desarrollo de los niños en los procesos fonológicos y utilizarlos como trampolín para que atraviesen la distancia que existe entre el reconocimiento de las sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y la decodificación (2002, p. 174).

Asimismo, el aprendizaje lingüístico inicial se facilita al propiciar, tanto en el aula como en el hogar, un ambiente inclinado a experiencias literarias, con espacios y tiempo específicos para llevar a cabo tareas de lectura mediadas por una interacción verbal estimuladora de la comprensión, la imaginación, la depuración y el enriquecimiento del vocabulario, la clarificación de ideas y el goce estético de la lectura. El modelo integrado por factores considerados significativos para la adquisición de la lectura sustenta la hipótesis de que es viable atenuar las miradas atónitas frente a las palabras escritas mediante la acción integral de las personas cercanas al niño en desarrollo, accionar dirigido a fortalecer la seguridad cognitiva en la habilidad específica.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, Marilyn J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- BAKKER, Dirk J. (1979). «Hemispheric Differences and Reading Strategies: Two Dyslexics?» *Bulletin of the Orton Society*, vol. 29, n.º 1, pp. 84-100.
- BJAALID, Inger-Kristine; HØIEN, Torleiv y LUNDBERG, Ingvar (1997). «Dual-Route and Connectionist Models: A Step towards A Combined Model». *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 38, n.º 1, pp. 73-82.
- BLACHMAN, Benita (ed.) (1997). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOMBINI, Gustavo (2008). «La lectura como política educativa» *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 19-35. Madrid DEI. Disponible en: www.rieoei.org/rie46a01.pdf [consulta: enero de 2010].
- BORZONE, Ana M. y SIGNORINI, Ángela (1988). «Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural». *Lectura y vida*, n.º 9, pp. 5-9.
- (2002). «El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza». *Lingüística en el Aula*, 5, pp. 29-48.
- BORZONE, Ana M. y OTROS (2005). «Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza». *Lingüística en el Aula*, 8, pp. 7-28.
- BRAVO VALDIVIESO, Luis (2002). «La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura» *Estudios Pedagógicos*, n.º 28, pp. 165-177. Disponible en: [//www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext) [consulta: mayo de 2008].
- BRAVO VALDIVIESO, Luis; VILLALÓN, Malva y BELLANA, Eugenia (2006). «Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38, n.º 1, pp. 9-20. Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rlp/v38n1/v38n1a01.pdf> [consulta: junio de 2008].
- BRONFENBRENNER, Urie (1995). «Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective», en Phyllis MOEN y OTROS (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CARRILLO, María S. (1994). «Development of Phonological Awareness and Reading Acquisition. A Study in Spanish Language». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 6, n.º 3, pp. 279-289.
- COLTHEART, Max y OTROS (1993). «Models of Reading Aloud: Dual-Route and Parallel-Distributed-Processing Approaches». *Psychological Review*, 4, pp. 589-608.

- DICKINSON, David K. y OTROS (2003). «The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children» *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n.º 3, pp. 465-481.
- DICKINSON, David y TABORS, Patton (eds.) (2001). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- EHRI, Linnea (1992). «Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and its Relationship to Recording», en P. B. GOUGH, L. C. EHRI y R. TREIMAN (eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaums, pp. 107-144.
- EHRI, Linnea y OTROS (2001). «Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis». *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n.º 3, pp. 250-287.
- FERREYRO, Emilia (1986). «The Interplay between Information and Assimilation in Beginning Literacy», en W. H. TEALE y E. SULZBY (eds.) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 15-49.
- FERNÁNDEZ CANO, Antonio; MACHUCA, Mariano y LORITE, Javier (2002). «Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores» *Revista Española de Pedagogía*, n.º 221, pp. 147-170.
- GOSWAMI, Usha y RYANT, Peter (1990). *Phonological Skills and Learning To Read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HØIEN, Torleiv y LEEGAARD, Ole Feveje (1991). «Diagnosing Word Decoding Problems: A Process Analytical-Approach». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 3, n.º 1, pp. 75-89.
- ISON, Mirta S. (2004). «Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, n.º 2, pp. 257-268.
- MUTER, Valerie y OTROS (1998). «Segmentation, not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read» *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 71, n.º 1, pp. 3-27.
- NELSON, Charles (1996). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PAAP, Kenneth; NOEL, Ronald W. y JOHANSEN, Linda S. (1992). «Dual-Route Models of Print to Sound: Red Herrings and Real Horses», en R. ROSS y Leonard KATZ (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier Science, pp. 293-320.
- PORTA, María E. (2008). «Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector», tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/?id_rubrique=417.

- PORTA, MARÍA E. y DIFABIO, Hilda E. (2009). «Detección oportuna de niños en riesgo prelector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica». *Revista de Psicología*, vol. 5, n.º 9, pp. 55-77.
- PORTA, María E., KRAFT, Rosemarie y HARPER, Lawrence (2010). «Hemispheric Asymmetry Profiles during Beginning Reading. Effects of Reading Level and Word Type». *Developmental Neuropsychology*, vol. 35, n.º 1, pp. 96-114.
- ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHNEIDER, Walter y GRAHAM, David (1992). «Introduction to Connectionist Modeling in Education». *Educational Psychologist*, 27, p. 4.
- SCRIBNER, Sylvia y COLE, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SEIDENBERG, Mark y MCCLELLAND, James (1989). «A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming». *Psychological Review*, vol. 96, pp. 523-568.
- SÉNECHAL, Monique y OTROS (2001). «On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence». *Journal of School Psychology*, vol. 39, n.º 5, pp. 439-460.
- SHARE, David y OTROS (1984). «Sources of Individual Differences in Reading Acquisition». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 6, pp. 1309-1324.
- SIEGLER, Robert (1998). «Development of Academic Skills», en N. R. OBERTS (ed.), *Children's Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, pp. 282-317.
- SIMOS, Panagiotis y OTROS (2002). «Brain Activation Profiles During the Early Stages of Reading Acquisition». *Journal of Child Neurology*, vol. 17, n.º 17, pp. 159-163.
- STANOVICH, Keith E. (1992). «Speculations on the Causes and Consequences of Individual Differences in Early Acquisition», en P. BOUGH, L. E. EHRI y R. REIMAN (eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 307-342.
- TOMASELLO, Michael (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VÁZQUEZ, Stella M. (1995). Bases para un diseño curricular. Año 1, n.º 2, Buenos Aires: CIAFIC, Santillana.
- YVOTSKY, Lev (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Trad. de la edición estadounidense de 1978, que reúne trabajos del autor de 1930, 1933 y 1935, entre otros).
- WAGNER, Richard K. y TORGENSEN, Joseph K. (1987). «The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills». *Psychological Bulletin*, 101, pp. 192-212.
- WALDIE, Karen y MOSLEY, James (2000). «Developmental Trends in Right Hemispheric Participation in Reading». *Neuropsychologia*, 38, pp. 462-474.
- WISE, Barbara; RING, Jerry y OLSON, Richard (1999). «Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 72, n.º 4, pp. 271-304.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Álvarez Arregui, Emilio

En los últimos años ha desarrollado su tarea docente como profesor titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo (España), impartiendo asimismo las asignaturas Organización del Centro Escolar, TIC aplicadas a la Educación, Formación y Actualización de la Función Pedagógica y Didáctica Universitaria. Participa en varios programas de doctorado, algunos de ellos en convenio con universidades latinoamericanas, en la docencia del Máster de Educación Secundaria y en programas de cooperación para el desarrollo sobre educación en Latinoamérica a través de la *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID). Es integrante del Grupo de Investigación Didáctica y Educativa del Principado de Asturias (GIDEPA) de la Universidad de Oviedo, así como de proyectos de investigación del ámbito nacional, regional e internacional. Su tesis doctoral (2002) ha tenido como objeto el análisis sobre la influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos.

263

Álvarez González, Beatriz

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora titular del área de Métodos, Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Sus principales líneas de investigación se centran en la intervención educativa en poblaciones con necesidades especiales, la orientación familiar y mediación y la intervención educativa en alumnos con altas capacidades. Sobre estos temas ha publicado numerosos artículos y libros. Ha participado en numerosos proyectos europeos dirigidos al desarrollo de competencias interculturales.

Carvalho, Sílvia

Licenciada em Filosofia – Ramo de Formação Educacional pela Universidade de Coimbra, é actualmente aluna do segundo ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional na Universidade da Madeira. No biénio de 1997/1999 desempenhou a função de Presidente do Conselho Directivo de uma Escola Básica e Secundária Pública. Integrou entre 2002 e 2004 o Programa de Acompanhamento Regional do Sistema Educativo (PARSE), da Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira e, actualmente, encontra-se a desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica e Secundária, quadriénio de 2006/2010.

Escudero Muñoz, Juan M.

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y luego doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia, ambas universidades españolas. Desempeña su actividad docente como catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Ha sido decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España) (1992-93); director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Murcia (1984-88), donde también ocupó el cargo de decano de la Facultad de Educación (1994-97) y el de director del Departamento de Currículum e Investigación Educativa. Asimismo, fue miembro del Consejo Escolar del Estado entre 2005 y 2007. Sus ámbitos de investigación y docencia son: currículo escolar, reformas e innovación, formación del profesorado, asesoramiento pedagógico, programas extraordinarios de atención a la diversidad y alumnado en riesgo de exclusión.

Entre sus publicaciones de los últimos años cabe destacar las siguientes, de las cuales las primeras cinco son de 2009: «Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica», en Puelles Benítez (coord.), *Profesión y vocación docente*; «Dret a una bona educació, dret a bons Mestres», *Infancia*, n.º 170; «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3; «Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación», *Ágora*, n.º 10; «La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes», *Revista de Educación*, n.º 350. Las últimas dos que

mencionaremos son de 2008 y 2007 respectivamente: «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos», *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, vol. 2, n.º 3; y «La formación del profesorado y el derecho de la ciudadanía a la educación», en Actas XIV Congreso de Pedagogía: Ciudadanía y Convivencia, Diversidad y Sentido Social de la Educación.

García Aretio, Lorenzo

Catedrático de Teoría de la Educación y Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la UNED (España), donde también ejerce el cargo de decano; es, asimismo, titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Ha sido coordinador general de planes de estudio y director del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED. Sus trabajos y dedicación se han centrado fundamentalmente en el campo de la educación a distancia. Ha publicado 45 libros –13 de ellos como autor único y los demás como coordinador, director, editor o coautor– y más de 80 artículos en revistas y colaboraciones en libros. Ha tenido participación a distintos niveles en una veintena de proyectos de investigación, internacionales y nacionales. Es director de la revista *Educación XX1* y de la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*.

265

Hoyos Vásquez, Guillermo

Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (1960), en Teología por la Facultad de Teología Sankt Georgen de Frankfurt am Main (1967) y doctor en Filosofía por la Universidad de Colonia, ambas en Alemania (1973). Fue profesor de filosofía en la Universidad Nacional de Colombia (1975-2000) y director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Universidad Javeriana (Colombia) (2000-09), institución de cuyo Instituto de Bioética es actualmente director. Sus campos de trabajo son la filosofía moral, política y del derecho, con énfasis en la filosofía práctica de Kant, la fenomenología de Husserl, la teoría crítica de la sociedad, especialmente Jürgen Habermas. Es miembro del Comité Académico de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (EIAF) de Editorial Trotta, para la que coordinó el volumen 29, «Filosofía de la Educación» (2007); coautor de *Borradores para una Filosofía de la Educación* (2007) y coordinador junto con Miquel Martínez de la colección de Educación en Valores de la OEI y Octaedro. Fue miembro del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), de Colombia, y actualmente es miembro del Consejo

Permanente para la Defensa de la Autonomía Universitaria de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Ison, Mirta Susana

Licenciada en Psicología por la Universidad del Aconcagua, doctorada en Psicología y magíster en Psicología Clínica con orientación cognitivo-conductual integral por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), ambas instituciones de Argentina. En la actualidad desarrolla su tarea docente en la Facultad de Psicología de la universidad mencionada como profesora titular interina en la cátedra de Psicología del Desarrollo I, y como profesora titular de Metodología de la Investigación Criminal I de la Maestría en Criminología. Es, asimismo, profesora invitada en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Mendoza, también de Argentina. Es investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y está adscripta a la Unidad de Psicología Evolutiva y Educacional del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales INCIHUSA / CONICET / Centro Científico Tecnológico (CCT), Universidad del Aconcagua. Desde abril de 2001 a la fecha es presidente del Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA) donde también es directora del equipo de investigación en Psicología Infanto-Juvenil, dependiente de la Facultad de Psicología. En la misma casa de altos estudios es desde abril de 2000 hasta la fecha miembro del Consejo Académico de la Facultad de Psicología.

Tiene una totalidad de 44 trabajos publicados en revistas indexadas nacionales y extranjeras.

Madrigal Maldonado, Rafael

Ingeniero industrial en Producción, maestro en Calidad Total y Competitividad, realizó estudios de doctorado en Ingeniería en Procesos de Manufactura y realizó una estancia en la *Ecole d'ingénieurs en Génie des Systèmes Industriels* (EIGSI) en La Rochelle (Francia). Actualmente está desarrollando su tesis doctoral sobre el liderazgo directivo en los institutos tecnológicos de México como parte del programa de Doctorado en Docencia e Innovación de la Educación Superior en la Universidad de Oviedo, (España). Ha sido jefe del departamento de Recursos Audiovisuales y Bibliográficos en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) II; colaboró como jefe de ingeniería industrial en ATSUJI SA

(Japón); trabajó como CEO en Coca-Cola de México, y es consultor en investigación educativa.

Martínez Domínguez, Begoña

Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad del País Vasco en San Sebastián (España). Sus ámbitos de investigación y docencia son la educación especial, la diversidad y la educación inclusiva, los estudios de género, el aprendizaje de servicio y el asesoramiento pedagógico.

Entre sus publicaciones de los últimos años cabe destacar las siguientes (los dos primeros en prensa): «Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, «La atención a la diversidad en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca. Medidas excepcionales para evitar el riesgo de exclusión de jóvenes que fracasan en la enseñanza obligatoria», en A. Unceta y C. Medrano (coords.), *Principales líneas de la investigación en educación en el País Vasco*; «Repensando la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza», en J. Domingo (coord.), «Simposium. XI CIOE Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas (2010)»; «Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva», ponencia en el Profe10, I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente: Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre (2010); como coautora con Mendizábal, A. y P-Sostoa, V., «Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los centros de iniciación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca.», *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3 (2009); «Puentes entre el fracaso escolar y un escenario sociolaboral», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 382 (2008); «Algunas referencias para seguir profundizando en el tema del asesoramiento y apoyo comunitario para mejorar el sistema educativo», *Revista de Educación*, vol. 10, n.º 339 (2006); «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social», *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n.º 1 (2005).

Morales Carreto, Miriel Carlos

Licenciado en Economía por la Universidad Veracruzana (México) y máster en Finanzas por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) (México). Es profesor de tiempo completo en la Escuela Oficial Ricardo Flores Magón Semiescolarizada y en la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana.

Murillo, F. Javier

Profesor titular de Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España), director en la misma universidad de posgrado en Educación (Doctorado en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación y Máster en TIC en Educación y Formación) y coordinador del grupo de investigación Cambio Escolar para la Justicia Social.

Fue coordinador general del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LECE) de la UNESCO, y director de estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (IANCE), director de la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*; y co-director de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

268

Ha trabajado como consultor experto en investigación y evaluación educativas en México, Panamá, el Estado Plurinacional de Bolivia, Perú y Brasil, y para distintas agencias internacionales (UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello). Profesor del Máster Europeo de Aprendizaje Permanente (*European Master in Lifelong Learning: Policy and Management*) llevado a cabo por tres instituciones: el Danish School of Education de la Aarhus University (Copenhague), el Institute of Education en la University of London y la Universidad de Deusto, en Bilbao; y del Máster en Educación Inclusiva de la Universidad Central (Chile).

Autor de un centenar de publicaciones sobre eficacia, mejora escolar y evaluación educativas, entre las que mencionamos solo los artículos del año 2010. Consignamos en primer lugar dos publicados en el volumen 8 de la *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, el primero en el número 2: «En homenaje a Mercedes Muñoz-Repiso», y el segundo en el número 8: «¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un plantea-

miento de valor agregado en educación». Los siguientes cuatro artículos fueron escritos, el primero en coautoría con García, R. y Ortega, P, «Marco normativo de la evaluación del desempeño de la función directiva en España», *Avances en Supervisión Educativa* 12; el segundo con Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R., «Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1; y los dos últimos con Román, M., «Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53; y «Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação», *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89.

Porta, María Elsa

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCU) (Argentina); Máster of Science in Child Development, University of California (Estados Unidos); licenciada en Fonoaudiología por la Universidad del Aconcagua (Argentina), y docente de enseñanza primaria. Actualmente es becaria posdoctoral del CONICET. Adscripción laboral: Unidad de Psicología Evolutiva y Educacional del INCIHUSA / CONICET / CCT, Universidad del Aconcagua. En la UNCU es miembro del cuerpo académico de la Facultad de Filosofía y Letras, y desde marzo de 2009 es miembro del Comité Académico. Ha sido profesora asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad de California entre 2000 y 2004.

269

Entre sus artículos recientemente publicados podemos mencionar del año 2010 en coautoría con Kraft, R. y Harper, L. «Hemispheric Asymmetry Profiles During Beginning Reading. Effects of Reading Level and Word Type», *Developmental Neuropsychology*, 35; de 2009, con Difabio, H. E. «Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica», *Revista de Psicología*; y el tercero, de 2008, «Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector», *Revista de Orientación Educativa*, n.º 22.

Román C., Marcela

Antropóloga, magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile y doctora en Estudios Americanos por el Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la

Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Coordinadora de investigación y subdirectora académica de dicho centro entre los años 1997-2007. Investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación (CEPPE), miembro del grupo de trabajo Profesión Docente de PREAL y co-directora de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*. Ha sido evaluadora y consultora en temas educativos de diversos organismos internacionales, tales como OEA, BID, PNUD, IPE Buenos Aires y Fundación Ford. Fue consultora y responsable de proyectos del LLECE, OREALC / UNESCO Santiago de Chile.

Tanto en Chile como en otros países de América Latina se ha especializado en la evaluación de proyectos y programas de reformas educativas, así como en estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad educativas y ha dirigido equipos multidisciplinarios de investigadores, siendo responsable del diseño, implementación y evaluación de diversos proyectos y programas educativos.

Es autora de un vasto número de publicaciones sobre políticas educativas, eficacia escolar y factores asociados al logro y aprendizaje de los estudiantes, entre ellas: *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?* (2007); con Cecilia Cardemil *Equidad educativa: decisión política pedagógica para la acción* (2007); «El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables», *Revista Pensamiento Educativo* (2006); «Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad», *REICE* (2006); «Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas», *Revista Persona y Sociedad* (2004).

270

Rubio Gómez, María José

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (España). Actual prorectora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Directora adjunta del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALEC); directora y profesora de la Maestría en Educación a Distancia; directora del Centro Asociado de la UNED en Baleares (1988-1997) y en el mismo centro, responsable del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) desde 1990 hasta 1997; directora general de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (TPL) (Ecuador) (1997-2010). Fue miembro de la Comisión Especial Asesora de Educación a Distancia y Virtual del Consejo Nacional de Evaluación y

Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA). Colaboró con el grupo de expertos en el proyecto: «Centro virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe», auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como en diversos proyectos ALFA de la Comisión Europea y en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. Directora adjunta de gestión de la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Autora de diversas publicaciones sobre educación a distancia, calidad y orientación.

Ruiz Corbella, Marta

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). En la Facultad de Educación de la UNED (España) es profesora titular de Teoría de la Educación y del Máster oficial en Innovación e Investigación de la Educación; en la misma Facultad, es vicedecana de Educación Social y Prácticum. Es subdirectora de la *Revista Educación XX1* de la facultad mencionada en último término y directora de Contenidos de la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* de la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia. En la actualidad está participando en proyectos europeos sobre movilidad virtual como ACTIVE Europa-Asia: Credit Transfer in Virtual and Distance Education, del programa europeo Erasmus Mundus (acción 4), a través de la plataforma EPICS y del programa europeo e-Learning.

Entre sus temas de interés destacan la formación del profesorado, la educación moral y cívica, así como la educación a distancia, sobre los que ha publicado diversos artículos y monografías.

Silva Fraga, Nuno

Licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Educação na área de Administração Educacional, é actualmente, aluno do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa. É Assistente a Tempo Integral e em regime de dedicação exclusiva no Centro de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, com afectação às áreas disciplinares de Administração Educacional e Estudos Comparados. Desenvolveu entre 2007 e 2009 um projecto de investigação financiado pelo Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CTMA) e pelo

Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM (Programa RUMOS) cujo tema foi «A Dimensão Europeia da Educação - (Des)construções ao nível do Projecto Educativo e do Currículo do Ensino Secundário». Actualmente, e em paralelo com a sua actividade lectiva, investiga, ao nível do seu Projecto de Doutoramento, o seguinte alinhamento conceptual: «Orçamentos Participativos e Cidades Educadoras: movimentos conceptuais de uma Educação na Cidadania».

Soares Ferreira, Liliana

Licenciada em Pedagogia e Letras, Doutora em Educação. É professora do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil, atuando na graduação, especialização e no Programa de Pós-graduação em Educação. É líder do grupo Kairós, grupo de estudos e pesquisas sobre trabalho, políticas públicas e educação. Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase em trabalho, Pedagogia, políticas públicas e escola, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, emprego / desemprego, pedagogia, pedagógico, políticas públicas, escola, memórias e historicidades, relações de gênero, gestão educacional e escolar, educação profissional, pesquisa em educação. Possui dezenas de publicações sobre trabalho, gestão do pedagógico, políticas públicas, história da educação e Pedagogia. É integrante da comissão editorial de periódicos no Brasil e no Exterior.

272

Sumano García, Adriana

Licenciada en Psicología por la Universidad Regional del Sureste, Oaxaca (México). Catedrática de tiempo completo en el Instituto de Estudios Superiores del Golfo de México, Oaxaca. Fundadora de Espacios, iniciativa entre cuyos objetivos se encuentra la promoción de la educación continua entre profesionales de la salud mental.

Tedesco, Juan Carlos

Pedagogo y académico de política educativa. Ingresó a la UNESCO en 1976 como especialista en política educacional, teniendo a su cargo las investigaciones sobre educación y empleo. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación que dicha organización tiene en Ginebra. Fue director –desde su creación hasta el año 2005– del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), centro de formación e investigación

de alto nivel en planeamiento de la educación de la UNESCO, con sede en Buenos Aires.

Ocupó la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina durante el gobierno de Néstor Kirchner y fue ministro de Educación entre los años 2007 y 2009. Actualmente ocupa el cargo de secretario de Planificación y Educación Educativa, desde donde dirige la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina (UPEA), organismo de reciente creación (2009) que reporta directamente a la presidencia de la República.

Ha efectuado numerosas misiones de asistencia técnica a ministerios de Educación de América Latina, África y países árabes. Además, ha sido miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra (Suiza) y del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE), de España.

Es autor de numerosos libros y artículos sobre las relaciones entre educación y sociedad, entre ellos: *Educación, sociedad en Argentina: 1800-1945* (1972); en coautoría con Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-82* (1983); «The Paradigms of Socio-Educational Research in Latin America», *Comparative Educational Review* (1987); «The role of the State in Education», *Prospects* (1989); «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública» (Madrid, 1991); en coautoría con E. Schiefelbein, *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina* (1995); *El nuevo pacto educativo* (1995); *Educación en la sociedad del conocimiento* (2000); en colaboración con R. Morduchowicz, *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación* (2003); en colaboración con J. J. Brunner (eds.) *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (2003); *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (comp.) (2005); *Opiniones sobre política educativa* (2005); *Educación popular hoy: ideas para superar la crisis* (2005).

Tonetto Costas, Fabiane Adela

Pedagoga- Habilitação Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). É professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação,

professora do programa de pós-graduação em Educação -PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva-GEPEIN, desenvolvendo dois projetos: Educação Inclusiva: O Fazer Pedagógico Diante Das Novas Perspectivas Conjunturais e O Fazer Pedagógico Inclusivo Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso é autora de diversas publicações tanto em capítulos de livros como em artigos de revistas.

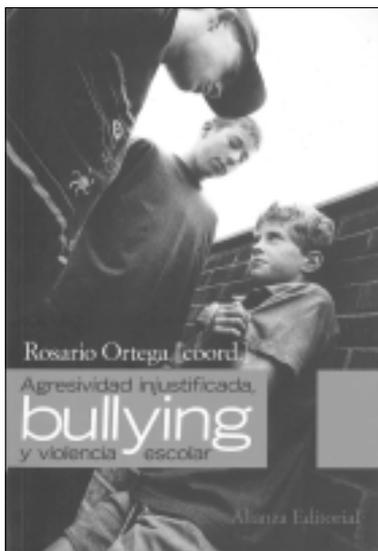
Valle Escudero, Paola Carolina del

Licenciada en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal de Tuxpan, Veracruz (México). Desarrolla su tarea educativa como docente frente a grupo y colaborador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal Particular Martha Christlieb, Campus Único Sur, Orizaba, Veracruz.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Rosario Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial. 2010. 416 págs. ISBN: 978-84206-5461-4.

El problema de la violencia en los centros educativos viene apareciendo con cierta frecuencia en los medios de comunicación y, consecuentemente, parece como si el momento actual fuese el origen e inicio del mismo. Sin embargo, la violencia, el miedo, la coacción... parecen haber estado presentes en el ámbito escolar desde sus orígenes más remotos en todos los países del mundo.

A lo largo de la historia ha habido periodos de mayor y menor incidencia de este problema y ha adoptado prácticamente todas las direcciones posibles. La más conocida y habitual, en el tiempo, ha sido la que se producía de los docentes a los alumnos pero; también se ha producido entre docentes y, en la actualidad, la que se produce entre alumnos parece ser la más frecuente junto con la de los alumnos a los docentes. Sin duda, el momento que vivimos parece ser uno de los de incremento de conflictos y de violencia.

Es evidente, entonces, que la convivencia en los centros educativos es cada vez más complicada. En algunos países de nuestro entorno los niveles que la violencia ha alcanzado en las escuelas de todos los niveles y tipos, pero especialmente en Educación Secundaria, han sido alarmantes. El volumen de agresiones entre alumnos y de alumnos a profesores se incrementa cada año. La situación en nuestro país no parece aún tan grave, pero al igual que en otros muchos aspectos seguimos la estela de los países más desarrollados de occidente.

Como ya se ha dicho la violencia en el ámbito escolar es un fenómeno antiguo que, por eso mismo, lo encontramos reflejado más o

menos profusamente en la literatura, el cine, etc. No es difícil recordar agresiones de los años escolares. Pero el estudio de este problema y la búsqueda de soluciones son bastante recientes. Los estudios sistemáticos sobre la violencia escolar no aparecen hasta los años setenta del siglo.

Esta publicación es una más de esas sistematizaciones que tiene, sin embargo, varias ventajas sobre otras. La primera, como bien indica su título, la de diferenciar tres fenómenos parecidos pero distintos: la agresividad es la respuesta instintiva de supervivencia que cualquier animal utiliza ante las situaciones que percibe como peligrosas para su integridad. La violencia por el contrario es un mal comportamiento aprendido que implica agresividad y generalmente lo usamos los seres humanos para resolver los conflictos cuando desconocemos las habilidades sociales necesarias para solventarlos pacíficamente. Y, el *bullying* (acoso escolar o maltrato entre iguales en nuestro idioma) es una forma, entre otras muchas, de violencia. Tener en cuenta esta distinción es muy importante y fundamental para poder diagnosticar e intervenir a la hora de prevenir o paliar este tipo de problemas.

278

La segunda ventaja es que recoge el estado actual de la investigación sobre violencia escolar desde una perspectiva dinámica y abierta, no restringida al ámbito escolar lo que, a su vez, la dota de un tercer beneficio puesto que, también, encontramos el estudio sobre otras formas de violencia moralmente perversas fruto de ciertas acciones sociopolíticas que muestran lo aberrante que puede llegar a ser el comportamiento de los seres humanos cuando creen tener el poder para humillar o maltratar a otros. Esta perspectiva es esencial no sólo para conocer la enorme distancia que existe entre la violencia ejercida por ciertos poderes en el mundo adulto y la violencia producida en la escuela, sino también para poder estudiar en qué medida la primera influye sobre la segunda. De esta manera, descubriremos cómo, si bien la escuela no lo puede todo, sí puede ayudar a prevenir, paliar o resolver problemas de tipo social como la exclusión, la intimidación, el hostigamiento, el abuso de poder, etc. porque puede educar al alumnado en las habilidades sociales necesarias que le permitan resolver los conflictos positiva y pacíficamente para que, así, sean personas competentes socialmente.

En definitiva, el libro se ocupa, sí, del fenómeno *bullying*, pero también de otras formas de violencia social y adulta. Pretende en palabras de su coordinadora: «ser una expresión de la línea de investigación psicoeducativa que articula el conocimiento logrado mediante el trabajo científico y la intervención pedagógica rigurosamente realizada y evaluada».

Además, cuenta con una visión internacional porque participan autores de varios países. Son autores de prestigio, reconocidos por su amplia trayectoria en el tema concreto que abordan, e investigadores jóvenes que han realizado estudios significativos sobre la violencia escolar en general, sobre el fenómeno *bullying* en particular y sobre las posibilidades de intervención paliativa o preventiva.

Su coordinadora, Rosario Ortega, ha desempeñado numerosas responsabilidades en organismos nacionales e internacionales relacionados con estos temas y, si decíamos del resto de autores que tienen una amplia trayectoria profesional y un prestigio reconocido, no digamos la fama, prestigio y reconocimiento profesional que ella posee no sólo en nuestro país, donde ha sido pionera de las investigaciones que sobre estos temas se han realizado, sino también, no cabe duda, internacionalmente.

Esta obra, pues, es una compilación de trabajos originales de los autores que los escriben, contiene información actualizada de investigaciones relevantes sobre los aspectos más significativos y actuales del conocimiento que se tiene acerca del fenómeno *bullying* y de sus posibilidades de intervención. Es una obra colectiva porque es el resultado del trabajo realizado en el Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (www.laecovi.es) y del grupo de investigación que la coordinadora dirige.

Los autores han querido reflejar la investigación psicológica y educativa más relevante de la actualidad, pero también que este trabajo resultara útil a las familias, a los estudiantes universitarios y a cualquier persona interesada tanto en problemas y asuntos psicoeducativos como los específicamente relacionados con la violencia escolar, por ello lo han escrito de manera que todo el mundo lo pueda entender.

El libro se divide en tres partes bien diferenciadas. La primera recoge el estado de la cuestión sobre *bullying* en la escuela y las líneas de investigación más importantes y con más proyección científica y educativa. Así, el primer capítulo es una aproximación muy expresiva sobre este fenómeno en Educación Primaria que va de la investigación a la intervención y en la que se deja muy claro que ante la violencia no se puede mostrar tolerancia alguna. El segundo capítulo trata sobre los problemas científicos más importantes que todavía hoy el *bullying* presenta. En el tercero se aborda el fenómeno desde la dinámica grupal. Es decir, la trama de roles y relaciones que se conforman en torno al

agresor y la víctima, etc. El cuarto es una revisión de estudios sobre la dimensión moral del *bullying*. En el capítulo cinco se profundiza en esta manifestación de la violencia, desde una perspectiva evolutiva, durante los años en Educación Infantil. Esta primera parte concluye con el capítulo sexto que es un análisis del acoso y el maltrato entre hermanos.

La segunda parte se ocupa de las nuevas formas de *bullying* y violencia interpersonal en diferentes contextos y situaciones, en edades escolares y juveniles. El capítulo siete, por el que comienza, analiza una forma de violencia entre iguales muy reciente y de gran calado educativo y social como es el acoso y el maltrato a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El capítulo ocho aborda la violencia sexual ligada a las relaciones erótico – sentimentales de los jóvenes, el nueve trata sobre la diversidad cultural y la violencia sustentada por las diferencias culturales que sufren chicas y chicos pertenecientes a etnias culturalmente minoritarias. Los dos últimos capítulos, de esta segunda parte, el diez y el once plantean la violencia a la que se ve sometida la infancia en países del sur y de Centroamérica, como efecto de la pobreza o como consecuencia de la dictadura política.

280

La tercera y última parte se dirige hacia la intervención educativa, fundamentalmente en la línea de prevenir la violencia escolar desde perspectivas diferentes pero complementarias. Los capítulos doce y trece abordan el complejo fenómeno del *bullying* y la violencia escolar desde un punto de vista psicoeducativo, por ello nos muestran un modelo para construir la convivencia sobre el que vienen trabajando desde hace años y un proyecto que se está desarrollando en Irlanda denominado ABC. En el capítulo catorce se analiza este mismo fenómeno desde una perspectiva sociológica y contextual y presentan los resultados de investigaciones realizadas en países de culturas diferentes y de las zonas más desfavorecidas del planeta, lo que les permite apuntar con acierto cuáles deben ser los recursos materiales y humanos que ayudan a prevenir y proteger de la violencia escolar a los más vulnerables. Finalmente, el capítulo quince está dedicado a la evaluación de programas de intervención en el que se analizan minuciosa y detalladamente los criterios que deben guiar los procesos de evaluación de los proyectos de prevención e intervención contra la violencia escolar.

Con este libro podemos aprender, en fin, que la violencia y el *bullying* son el resultado de un mal abordaje y resolución de los conflictos puesto que, en el fondo, estos son positivos porque son consubstanciales a las relaciones humanas (Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete,

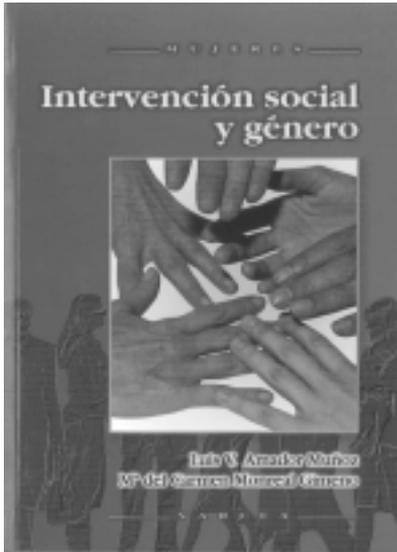
2004:15) y nos pueden enseñar mucho sobre la complejidad de nuestra vida afectiva ayudándonos a recomponer las redes que la sustentan, como bien señala la coordinadora de esta obra. Por otro lado, aunque son muchos los organismos internacionales que defienden una escuela orientada hacia una educación para la paz, la tolerancia y la no violencia, no es con sus grandes declaraciones con lo que se detendrá la violencia escolar sino con la intervención del conjunto de la institución educativa. Es decir, el *bullying* es sólo uno de los muchos problemas de difícil solución que hoy tienen las escuelas pero, como muestra este trabajo, hoy sabemos lo suficiente para poder atajarlo. Por ello, merece la pena intentarlo sabiendo que únicamente podrá lograrse con la intervención de todos los agentes que forman parte de dicha institución, educadores, madres, padres...

BIBLIOGRAFÍA

MONCLÚS, A.; OLIVA, J.; SÁNCHEZ, P.; GONZALO, V.; BARRIGÜETE, L. M. (2004) *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares* Granada. Grupo Editorial Universitario.

281

L. Miguel Barrigüete Garrido
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid (España)



Luis V. Amador Muñoz y M^a. del Carmen Monreal Gimeno (coords.). *Intervención social y género*. Madrid: Narcea Ediciones, 2010, 277 págs. ISBN: 978-277-1687-2.

El texto, coordinado por Luis V. Amador Muñoz y M^a. Del Carmen Monreal Gimeno, está organizado en cinco secciones –conteniendo uno o dos artículos en cada una– y aborda diversos temas relacionados con el enfoque de género, como las desigualdades sociales, el mundo del trabajo, la violencia de género, una propuesta de educación en valores para la equidad,

entre otras. La intención del libro, planteada en la introducción, es «analizar y reflexionar acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres para así poder intervenir de forma más efectiva». Puede decirse, entonces, que el eje de la compilación de estos ensayos es el tratamiento de distintas dimensiones de las desigualdades de género, con un fin práctico de impacto y movilización orientados al cambio.

282

La primera sección, «Comienzo de los Estudios de Género», contiene un capítulo sobre el «Desarrollo de los Estudios de las Mujeres» en el que Consuelo Flecha hace un recorrido histórico sobre el desarrollo de los estudios de género y su investigación en las universidades, con el propósito de exhibir el esfuerzo implicado en los desplazamientos teóricos y metodológicos, que han involucrado el hacer «visible» este campo de conocimientos, como expresión de los avances en la lucha por los reconocimientos y la igualdad de género.

La segunda sección, «El aprendizaje del género», reúne dos trabajos: «Socialización de género» (Santiago Yubero y Raúl Navarro) y «Esquemas de género y desigualdades sociales» (M^a. Del Carmen Monreal y Belén Martínez). Ambos capítulos tienen en común el presentar al género como construcción cultural. Uno hace foco en el análisis del proceso de socialización de género desde distintas teorías, y en el sexismo como socialización negativa; mientras que el segundo se detiene en los «estereotipos de género», su adquisición, funcionamiento y alternativas para el cambio a través de la educación.

La tercera sección, «Mujeres y mundo del trabajo», centra el análisis en el mundo del trabajo por una parte, y en las condiciones de trabajo de las mujeres emigrantes, por otra. «El mercado del trabajo desde la perspectiva de género» (Estefanía Rodríguez) desoculta la discriminación femenina en el acceso laboral y en la retribución salarial para confluir en las dificultades de las mujeres para conciliar la vida familiar y laboral. Giovanna Campani en «Género e inmigración» va transitando por la evolución histórica de la migración femenina, relacionando género, etnia y clase, atendiendo a las múltiples formas del trabajo doméstico y al hecho de que las mujeres emigrantes asumen tareas tradicionalmente subvaloradas, que han sido abandonadas por las mujeres de los países desarrollados, para acceder a la vida pública.

En la sección cuarta, «La desigualdad femenina», se ponen de manifiesto formas extremas y visibles de la desigualdad. Encarna Bas y Luis V. Amador, en el capítulo «Mujeres y exclusión social» hacen visible categorías como «exclusión social» y «pobreza» que tienen «rostro de mujer», dejando abierta la posibilidad de cambio a través de la educación. Por su parte, Violante Martínez, en «Violencia de género» realiza una aproximación teórica al tema de la violencia de género, diseccionando el fenómeno, infiriendo causas y aportando diversos enfoques, para hacer énfasis en herramientas para la prevención, como la información y la concienciación.

283

La quinta sección, «La intervención socioeducativa con perspectiva de género» está integrada por dos capítulos que brindan ejemplos de experiencias de enfoques de equidad de género en ámbitos de intervención social, como la animación sociocultural y la educación. M^a. del Rocío Cárdenas y Teresa Terrón abordan el campo de la animación sociocultural en «Investigación y género. Experiencias desde la animación sociocultural», a través de tres estudios, que concuerdan en la intención de garantizar la aplicación cierta del principio de igualdad de género. Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, en «Educar en valores para la igualdad desde la lectura» explicitan el supuesto subyacente de carácter ideológico que subrepticamente se oculta en la lectura, y demuestran la posibilidad de la utilización de la lectura como medio de transmisión de valores de equidad de género, proponiendo un proyecto concreto, con ejercicios, recursos y reflexiones para la evaluación.

La selección de los artículos, ensayos e investigaciones –que se incluyen en el texto a través de una acertada decisión de la organización en secciones– permite una aproximación global a las grandes áreas

temáticas de los estudios de género, y expone un profuso arco de posibles abordajes que se complementan armónicamente y enriquecen a las y los destinatarios de este libro. No se trata de una yuxtaposición de estudios inconexos, agrupados físicamente en un libro, sino de una colección de investigaciones elegidas con un criterio que da sentido y finalidad al conjunto.

La lógica de los capítulos combina descripción del fenómeno, definición de categorías, análisis de causas-consecuencias y propuestas para la intervención. En definitiva, se cumple sobradamente la intención del trabajo, manifestada en la presentación: «Esperamos que con este libro, las personas que elijan la intervención social como forma de trabajo, tengan siempre presente la situación de las mujeres, las causas y consecuencias de la situación de desigualdad para que la intervención que realicen se vea siempre presidida por la equidad de género en el camino de la erradicación de la exclusión».

El texto logra su objetivo, aunando rigor metodológico y sólida fundamentación en el tratamiento temático, con un discurso accesible y grato que invita a la lectura y a la acción, y que lo ubica como libro de consulta para la profundización del abanico de temas ofrecido.



Félix López Sánchez. *Las emociones en la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2009, 127 págs. ISBN: 978-84-7112-600-9.

«Las emociones están en el corazón de la enseñanza» (Andy Hargreaves, 1998). Esta afirmación refleja claramente el carácter interpersonal que supone la enseñanza, y cómo las experiencias emocionales son constantes.

El libro que a continuación se presenta aborda de manera genérica el papel que juegan las emociones en la educación desde una perspectiva globalizadora, atendiendo al alumno a lo largo de las distintas etapas educativas –educación infantil, primaria y secundaria– en los diferentes contextos donde se desarrolla su actividad diaria –familia, escuela y entorno–, y destacando la importancia que supone trabajar el bienestar emocional de los alumnos a través de un enfoque transversal en los centros educativos.

285

De esta forma, el autor del libro, Félix López Sánchez, analiza en el primer capítulo las dimensiones emocional, afectiva y social a través de una serie de indicadores que no sólo se centran en el desarrollo del alumno en la escuela, sino también en las relaciones que mantiene con otros, como el familiar o social, en sus diferentes niveles: centro, aula e individual, siguiendo el modelo del enfoque sistémico de Bronfenbrenner (1987).

En palabras del propio autor «todo concepto emocional/afectivo carece de fronteras definidas, que el ser humano es una unidad psicosomática, en que todo está interconectado, en su base bioquímica, fisiológica, cerebral y, lo que es más importante aún, mental, verbal y afectiva» (p.10).

Así, se plantea que la dimensión emocional, afectiva y social debe estar presente en la enseñanza, no solo por su relación directa comprobada a través de numerosos estudios basados en el rendimiento y en el desempeño profesional, sino porque el bienestar emocional debe ser contemplado como uno de los objetivos esenciales que la escuela

debe perseguir con la finalidad de promover el desarrollo integral de los alumnos.

Especialmente interesante resulta el segundo capítulo en el que se pregunta qué necesitan los niños y adolescentes para sentirse bien, para alcanzar el bienestar. A lo largo de la búsqueda de respuesta a estas preguntas y a través del análisis desde distintas perspectivas teóricas de algunas de las corrientes más influyentes en la pedagogía, se propone una clasificación funcional que aporta una visión global. Empieza enumerando las necesidades de carácter físico-biológico, entre ellas, el sueño, la higiene y la alimentación; en segundo lugar, se detallan las necesidades mentales y culturales, entendiéndolo por ellas la estimulación sensorial, la adquisición de saberes escolares y profesionales o el conocimiento de la realidad física y social; en tercer lugar, se delimitan las necesidades emocionales y afectivas, como la necesidad de seguridad emocional, de protección y la importancia del establecimiento de un vínculo seguro de apego; y en cuarto lugar, se detallan las necesidades de participación, destacando la importancia que supone el aprendizaje de la toma de decisiones sobre la vida y la participación activa y crítica en la vida social defendiendo los derechos y cumpliendo las obligaciones.

286

El tercer capítulo titulado «la escuela, las necesidades de la infancia y el bienestar emocional y afectivo», está íntimamente relacionado con el proceso de adaptación al centro escolar de los alumnos en general, pero especialmente en el primer momento en el que se produce la escolarización, es decir, en la etapa de educación infantil.

Es indispensable valorar el hecho de que actualmente la escolarización en la etapa de educación infantil está generalizada en el sistema educativo español, a pesar de su carácter no obligatorio. De esta forma, en la actualidad podemos encontrar cómo conviven tres modelos de escolarización: casa de niños, escuelas infantiles y centros de educación primaria. Los más generalizados son los dos últimos, si bien dentro de las escuelas infantiles es posible diferenciar aquellas en las que se imparte la totalidad de la etapa, primero ciclo 0-3 y segundo ciclo 3-6, y escuelas infantiles en las que se desarrolla exclusivamente el primer ciclo de la etapa, cursando los alumnos el segundo ciclo en los centros de primaria, denominados por este motivo, centros de educación infantil y primaria.

De cualquier forma, la entrada en la escuela infantil supone para el niño un importante cambio, ya que implica la salida de un mundo,

el familiar, donde tiene un papel definido, se siente aceptado, protegido y querido, y en el que se relacionan en un espacio seguro, conocido, previsible y de acuerdo a unos códigos que maneja perfectamente. Por todos estos motivos se debe planificar este periodo para así favorecer que los alumnos en un primer momento generen el sentimiento de seguridad en el nuevo entorno al que se incorporan, siendo básico proponerles experiencias de integración y participación en las distintas actividades.

Ahora bien, superada esta primera fase deberíamos preguntarnos qué aspectos resultan facilitadores para la contribución del desarrollo emocional y bienestar de los alumnos a lo largo de toda la escolarización. Evidentemente no hay «recetas mágicas» pero sí me gustaría enumerar algunos aspectos que requieren una breve reflexión:

- En primer lugar, la importancia que supone la aceptación de los diferentes tipos de familias, las diferentes minorías y las distintas clases sociales. En este punto, cabe destacar las repercusiones positivas que conlleva el cuidar el buen clima del aula, el respeto y aceptación de todas y cada una de las opiniones de los alumnos, además del mantenimiento de una posición igualitaria entre los sexos.
- En segundo lugar, resulta especialmente importante el tema de las evaluaciones a lo largo de las distintas etapas educativas. Conviene señalar en primer lugar que las evaluaciones de los aprendizajes cumplen una doble función, social y pedagógica. La evaluación adquiere una finalidad social en la medida que permite adoptar decisiones sobre la calificación, promoción y titulación del alumnado. Desde esta concepción los procesos de evaluación se desligan del propio proceso de enseñanza, y su desarrollo se inserta al término de este proceso. Por su parte, la evaluación contribuirá a una finalidad pedagógica si cumple una función reguladora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos de evaluación no se diferencian claramente de los de enseñanza. Aunque la evaluación sumativa (social) y la formativa (pedagógica) parecen poseer características diferentes, distintas aportaciones teóricas nos muestran la necesidad de no desligar estos tipos de evaluación (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

- En tercer lugar, hay que tener en cuenta cuál es el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente relevante es conocer qué tipo de liderazgo promueve: autoritario, democrático, liberal o *laissez-faire* (White y Lippitt, 1960) y cuáles son las expectativas del profesor sobre el propio alumno (Rosenthal y Jacobson, 1968) así como los efectos de éstas (Hargreaves, 1977; Coll, Palacios y Marchesi, 1990a y 1990b).
- En cuarto lugar, y muy relacionado con el aspecto anterior, habría que reflexionar sobre la conceptualización de los conflictos y la forma de resolverlos. «Existe actualmente un gran consenso en reconocer que en una de las principales variables que protegen a los laudos del riesgo psicosocial en general es su capacidad para resolver de forma constructiva los conflictos socioemocionales que en su vida cotidiana se le plantean. Luego debemos enseñara a resolver los conflictos sociales con los que los alumnos se encuentran» (Díaz-Aguado, 1995).

288

Y por último, resulta indispensable valorar el bienestar de los docentes y su relación con el bienestar de los alumnos. Como explica Marchesi (2007), la acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y contacto social. El mérito de la actividad docente es que a pesar de ser una relación impuesta, se convierta en una relación constructiva, en la que la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo sean sus elementos constitutivos.

El libro concluye con un último capítulo dedicado a la transversalidad de los contenidos abordados y a cómo incluir los programas del bienestar de los alumnos en los centros educativos. Ante la dicotomía presentada sobre la configuración de programas específicos o la transversalidad para impartir los contenidos anteriormente mencionados, el autor establece de manera irrenunciable la transversalidad para trabajar estos aspectos, pero además delimita una propuesta de discusión que engloba entre otros los siguientes aspectos: cuáles han de ser los principios que deben guiar la promoción de los distintos contenidos del desarrollo personal y social, cuáles son los objetivos que deben perseguir, cómo han de incorporarse a la actividad diaria escolar, cuáles son las finalidades de trabajar estos aspectos en la escuela y qué profesionales deben colaborar en la consecución de estos objetivos.

Una última frase para terminar la recensión del libro y para animar al lector a la reflexión: «Somos un ser para el contacto y la vinculación, lo que quiere decir, inexorablemente, que si no entramos en contacto con los demás y no nos vinculamos a algunas personas, podemos morir (el peligro más extremo), desarrollarnos de manera deficiente emocional y social o, en el menor de los casos, sufrir por tener relaciones interpersonales inadecuadas o conflictivas» (p. 26).

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- COLL, C., MARTÍN, E. y Onrubia, J. (2001). «La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- DÍAZ-AGUADO, M^o J (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- HARGREAVES, A (1998) The emotional practise of teaching. *Teaching of Teacher Education*, 14 (8), 835-835.
- MARCHESI, A. COLL, C y PALACIOS, J. (comps.) (1990b) *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza editorial.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WHITE, R y LIPPITT, R. (1960). *Autocracy and Democracy: An Experimental Inquire*. Nueva York: Harper and Brothers.

Belén de la Torre González
Orientadora en la Comunidad de Madrid
y consultora especializada en Educación de la OEI



M. Teresa Colén y Beatriz Jarauta (coords.) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori, 2010, 150 págs. ISBN: 978-84-96108-80-6.

Este libro ha sido el resultado de recopilar las ponencias del Congreso Internacional sobre nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado celebrado en Barcelona en septiembre de 2007.

En las actas del Congreso, publicadas en formato CD, no se incluyeron estas aportaciones, y ahora las podemos tener a nuestra disposición accediendo a esta publicación que ha editado el ICE de la Universidad de Barcelona (organizadora del Congreso) y la editorial Horsori.

290

En este libro se nos presentan cuatro ponencias y dos mesas redondas sobre el presente y futuro de la formación permanente de los docentes, que pasamos a reseñar.

En el primer capítulo se transcribe la conferencia de Denise Vaillant catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile sobre «La identidad docente. La importancia del profesorado como persona». En ella plantea la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica profesional de forma conjunta y sistemática, construyendo biografías docentes a través de narrativas que permitan recuperar las experiencias de muchos maestros.

También señala la importancia de la formación inicial en la creación de la identidad del que enseña y la urgencia de cambiar el clima de desánimo que se percibe en los ambientes educativos, más causado por factores contextuales que por las situaciones concretas del aula (aunque se reconoce que éstas son difíciles) *Una de las tareas esenciales del momento actual, es la de superar la crisis de identidad de maestros y profesores y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión*

El segundo capítulo aborda dos aportaciones sobre la teoría de la complejidad en un mundo global. La primera de Francisco Imbernon, uno de los organizadores del Congreso, titulada «¿Porqué nos preocupa la complejidad hoy en día? La complejidad en la formación del profesorado», en ella se reconoce que todavía domina nuestro campo de actuación un pensamiento simplificador, reductor y disyuntor, señalando la necesidad de aprender a desaprender para poder empezar a construir. La segunda, y más extensa aportación es la del profesor, también de la Universidad de Barcelona, José Luis Medina, titulada «La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la Complejidad». En ella se plantea la necesidad de tener en cuenta los contextos, siendo una competencia imprescindible saberse adaptar a ellos, ya que según sean éstos, se modifican los significados de los comunicantes. El docente tiene que construir por sí mismo, en función de esos contextos, los saberes que le permitan un ejercicio competente de su práctica y de su propia manera de hacer.

En el capítulo tercero, el profesor de la Universidad del País Vasco e investigador del CSIC, Javier Echevarría disertó sobre «La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento». En ella se habla de la necesidad estructural y sistémica de la formación permanente del profesor, que es un trabajador del conocimiento en la sociedad del conocimiento. *Al convertirse los profesores en alumnos pueden producirse procesos relevantes de transferencia de conocimiento, e incluso de innovación educativa*, tanto en la enseñanza presencial como en el e-learning.

Plantea que la innovación debe funcionar como una red, y que desde cualquier punto de ella se puede generar innovación ya que puede proceder de todas direcciones. Puede ir de arriba abajo, de abajo a arriba, puede ser transversal, colaborativa..., en ella el profesor podrá desempeñar diferentes papeles: productor, suministrador o distribuidor interactivo de conocimiento, usuario de tecnologías, etcétera.

El cuarto capítulo se dedica al tema «La formación permanente del profesorado en Europa y Latinoamérica», se trata de una mesa redonda introducida por Carlos Marcelo. En ella intervienen, entre otros, profesores de las Universidades de Cuba, España y Bosnia Herzegovina. Se van abordando dilemas bastante universales en educación y contextualizados a las diversas zonas geográficas: aprendizaje formal versus aprendizaje informal, aislamiento vs sociedad en red, formación inicial vs formación continua, tradición vs innovación, formación cognitiva

vs formación social y emocional, formación remedial vs formación anticipatoria y profesores homogéneos frente a profesores diversos.

También queda reflejado, a través de estos discursos, que tanto en América Latina como en Europa se han llevado a cabo, en los últimos años, reformas educativas tratando de adecuar las exigencias educativas a las situaciones políticas, económicas, tecnológicas y culturales. Estas reformas llevan acompañadas un replanteamiento de la formación docente, que debe impulsar el cambio en las actitudes, mentalidad y manera de ejercer la profesión docente.

En el capítulo cinco también se recogen las aportaciones a otra mesa redonda sobre «Formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo» coordinado por la profesora M^a Lourdes Montero catedrática en la Universidad de Santiago de Compostela. Las disertaciones que componen este capítulo las protagonizaron diversos profesores de las etapas a las que cada uno de ellos hace referencia: Primaria, Secundaria, Universidad y Educación de Adultos. Aunque se trata de diferentes edades y momentos educativos, se señalan algunas necesidades compartidas como es la necesidad de lograr una mayor coordinación entre los distintas fases de formación del profesorado: la fase inicial de formación básica y socialización profesional desarrollada en instituciones singulares; la fase de inducción profesional y socialización en la práctica, referida a los primeros años de ejercicio y la fase de perfeccionamiento, paralela al ejercicio profesional en la que predominan las actividades de formación permanente.

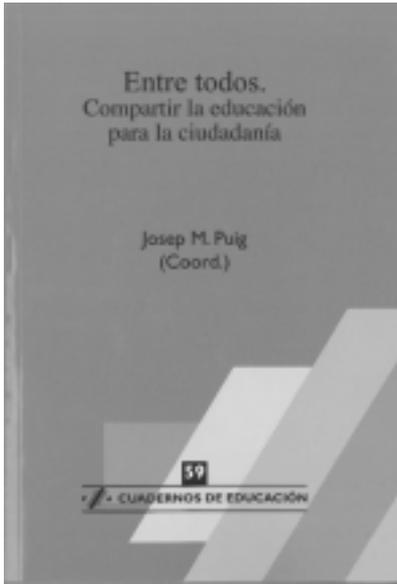
292

También surge repetidamente la disparidad de motivaciones del profesorado ante la formación permanente, así como el estilo de las administraciones a la hora de trazar sus planes en este sentido. Pueden ir desde la motivación intrínseca por la mejora y la innovación, hasta motivaciones materiales de aumento de méritos para traslados o razones económicas. En cuanto a los planes ofertados ocurre algo parecido, pueden tratar de impulsar la autonomía y desarrollo profesional de los educadores, o en otras ocasiones se percibe el recelo respecto a la capacidad de los docentes para protagonizar su proceso de desarrollo profesional.

En el último capítulo, M^a Teresa Colén delCE de Barcelona nos presenta su disertación sobre «Líneas de futuro en la formación permanente del profesorado. Certezas y retos». Esta ponencia supone un repaso y cierre de lo que supuso el Congreso, ya que ella fue una de las

organizadoras del mismo. Destaca el acuerdo general de que la planificación de la formación permanente debe ir unida a la innovación que necesita el sistema educativo en cada país. Recomendando la necesidad de establecer una mayor coordinación entre las distintas instituciones que ofertan formación, *lo que implica un esfuerzo de comunicación entre las diferentes administraciones educativas, instituciones escolares y profesorado.*

Mayte Gómez del Castillo Segurado
Escuela de Magisterio Cardenal Spínola
Universidad de Sevilla (España)



José M. Puig (coord.) . *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori / ICE-UB. 2010, 210 págs. ISBN: 978-84-96108-74-5.

La obra que coordina y de la que es autor Josep María Puig Rovira, –catedrático de la Universidad de Barcelona– es un buen ejemplo de sinergia entre diferentes grupos de investigación y universidades. La convergencia de intereses y la coherencia en los planteamientos fundamentales de los grupos a los que pertenecen los autores y autoras que reúne la obra, son un buen indicador de la preocupación y

ocupación que genera entre nosotros un tema como el de la educación para la ciudadanía.

294

Los grupos implicados en la obra son: eGREM, grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona; el GREDI, grupo de investigación en educación intercultural de la Universidad de Barcelona; *Valors en Joc*, grupo de investigación sobre los valores en el juego, la actividad física y el deporte de la Universidad Autónoma de Barcelona y el GROU, grupo de investigación en orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona. Son cuatro grupos de investigación que desde hace años están trabajando cuestiones relacionadas con educación en valores, desarrollo moral y ciudadanía. Hace casi veinticinco años que en nuestra universidad se inició este recorrido de estudio e investigación sobre educación moral con las clases y trabajos de Josep María Puig – algunos de los cuales compartimos y publicamos en colaboración– y que fueron el principio de la constitución del GREM¹. En esos momentos, Margarita Bartolomé, también en la Universidad de Barcelona, estaba

¹ *Elementos para un currículum de educación moral*, en: Jordan, J.A. y Santolaria, F.F. (eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987, pp: 149-179; *Elementos para una pedagogía de la conciencia*, en: *Educación*, nº11, 1987, pp. 35-49; *Educación moral*, en: Sastre, G. y Moreno, M., *Enciclopedia de Pedagogía*, Barcelona, Planeta, 1988, pp: 229- 290; *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes, 1989; *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona. Grao, 1991.

desarrollando estudios e investigaciones sobre valores, interculturalidad, educación y ciudadanía que luego continuarían y se ampliarían con la constitución del GREDI.

A lo largo de estos años el interés por la educación en valores y para la ciudadanía ha sido creciente y, en concreto, la consideración social y mediática que la ha acompañado en los últimos años ha incrementado su notoriedad y relevancia. Además, y a diferencia de las connotaciones que continúan acompañando al término educación moral, los vocablos educación en valores y educación para la ciudadanía son comprendidos de manera natural –a pesar de algunas excepciones– para referirnos a la educación de la persona en una de sus dimensiones básicas: la que le permite madurar, aprender a vivir y crecer como miembro de una comunidad que estima el convivir juntos como un valor.

La importancia de la educación en valores y para la ciudadanía es consustancial con la importancia que cada sociedad otorga a la educación. Si la educación es considerada como factor de progreso personal y colectivo, como una inversión en capital humano y en capital social y como medio para la mejora de la formación de toda la población, entonces la educación en valores y para la ciudadanía deberá ser una ocupación central de los educadores. Sin embargo su relevancia –aquello que la hace más o menos notoria– puede variar según el momento y la época. En nuestra época, la de la sociedad de la información y la diversidad, su relevancia es más notable y la hace más necesaria.

295

Daniel Innerarity afirma que la función principal del gobierno en la sociedad del conocimiento es establecer las condiciones de posibilidad de la inteligencia colectiva. Se refiere a la sociedad del conocimiento como aquella en la que se han institucionalizado mecanismos de reflexión en todos sus ámbitos funcionales. Obviamente, una sociedad de la información y de la diversidad no se transforma sin más, a la vez y para todos en una sociedad del conocimiento y del pluralismo. Requiere el concurso de un conjunto de acciones y entre ellas las educativas son condición necesaria. Estamos en una sociedad que no sólo debe evitar la guerra y la violencia, y combatir la pobreza. Debe además establecer las condiciones para saber aprovechar, de la mejor manera, el recurso del saber, y ponerlo al alcance de toda la población. Combatir la ignorancia y promover la inteligencia colectiva y la innovación deben ser objetivos centrales de la tarea política –dice Innerarity– y por ello, creemos que también deben ser metas de la educación en general. La educación en valores y para la ciudadanía puede contribuir

a promover la participación crítica y el compromiso, la colaboración, la transformación e innovación social y la construcción de nuevas formas de ciudadanía. Puede ser un buen medio, no sólo para formar buenos usuarios de derechos y deberes, sino también ciudadanas y ciudadanos responsables y preparados para comprender críticamente nuestro mundo y ser capaces de pensar y actuar colaborativamente.

Nuestro mundo es rico en información y a la vez complejo y opaco. El progreso de la ciencia hace que el mundo sea menos transparente, que debamos aceptar informaciones sin comprenderlas, que las explicaciones sobre cómo funciona el mundo estén lejos de lo que para nosotros es nuestra vida cotidiana y el sentido común. Es un mundo en el que nuestra incapacidad para transformar en conocimiento la información que nos rodea puede generar nuevas formas de ignorancia, incluso en personas con niveles de formación y especialización que en otras épocas sería impensable. Cuando la mayoría de la población, en la mayoría de países, puede ejercer su derecho a escoger sus representantes –aunque sea entre un elenco de candidatos previamente designados– e incluso a participar en la toma de decisiones de carácter público, estas nuevas formas de ignorancia, que limitan la comprensión de nuestro mundo, pueden estar invalidando el carácter democrático de nuestras sociedades.

296

Por ello es urgente mejorar nuestra formación en aquellos conocimientos, capacidades y competencias humanas que desarrollan la comprensión de nuestro mundo y la creatividad e innovación suficientes para su transformación en un mundo más justo y digno para todos, es decir: nuestra formación ciudadana. Una formación que no es posible en clave individual, que requiere compañía y presencia de otros porque sólo así podremos ser más sabios, más tolerantes, más comprensivos, más dialogantes, acercar posiciones y quizás ver que los acuerdos son superiores a las discrepancias, tal y como afirma Josep María Puig en la presentación de la obra. La educación para la ciudadanía que necesitamos, y que se propone en los diferentes capítulos del libro, tiene sentido en sociedades que quieran profundizar en su carácter democrático, que defiendan los derechos humanos y los valores del pluralismo, que no pretendan adoctrinar y sí, en cambio, promover espacios de participación auténtica y de deliberación para aprender a discutir desde posiciones distintas. Se trata de una educación que requiere confiar en los otros y en uno mismo: confianza, autoestima y responsabilidad. Una educación que entiende que en este mundo nuestro saber no es nuestro saber personal, que debemos confiar en los demás para aceptar su saber como

tal, a pesar de que no lo hayamos construido personalmente y que sólo mediante la comprensión crítica, la colaboración y la confianza es posible crecer personalmente y mejorar la calidad y la potencia de lo que se denomina habitualmente capital humano y capital social.

Una gran parte de las obras que tratan el tema de la educación para la ciudadanía lo hacen analizando el debate ideológico en torno a su pertinencia y legitimidad o no, estableciendo sus fundamentos, exponiendo las diferentes perspectivas pedagógicas desde las que se puede abordar o estableciendo orientaciones y contenidos curriculares para su desarrollo. Sin embargo, son pocas las obras que lo hacen con la intención de facilitar la tarea a los educadores y familias que pretenden ponerla en práctica. Ésta es una obra del segundo tipo. Su lectura permite saber más sobre educación en valores y para la ciudadanía, pero sobre todo ayuda conceptualmente y ofrece pautas para saber aprovechar mejor los recursos presentes en los diferentes contextos en los que crecemos y aprendemos en función de una mejor educación en valores y para la ciudadanía.

En la primera parte del texto M^ª Ángeles Marín analiza los fundamentos y tradiciones de la educación para la ciudadanía, Montserrat Payà el proceso de construcción de valores y Rafael Bisquerra los problemas que genera el analfabetismo emocional y la necesidad de una educación que lo remedie. A continuación, Josep María Puig presenta un conjunto de reflexiones para la optimización de la educación en valores y para la ciudadanía en la escuela y Jaume Trilla un conjunto de propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía.

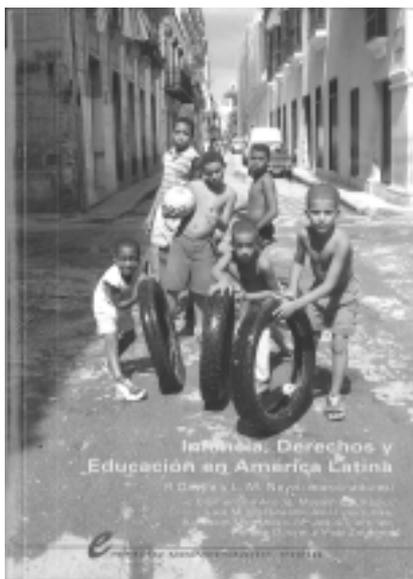
297

La obra continúa con un conjunto de reflexiones y propuestas que conviene leer con atención porque, ciertamente, nos explica cómo compartir la educación para la ciudadanía entre todos. Xus Martín plantea como avanzar desde la educación formal en la escuela; Mónica Gijón y Laura Rubio en colaboración con la comunidad; María Rosa Buxarrais en la familia; María del Mar Galceran en los momentos del tiempo libre y en las organizaciones de infancia y juventud; María Prat en el deporte; Enric Prats en el contexto de los medios de comunicación; Anna Novella aprovechando el mundo del municipio y del territorio para la formación de la cultura cívica y Elena Noguera mediante Internet en el seno de una ciudadanía global en construcción.

En definitiva, una obra bien escrita, bien construida conceptualmente y bien ordenada, que hará disfrutar y aprender al que la lea. Una obra que pretende ayudar al educador para que, en diferentes contextos de educación, sea capaz de crear condiciones que permitan aprender a vivir críticamente y a contribuir a la sostenibilidad de nuestro mundo como un mundo más justo y digno para todos. Una obra que aborda la educación del talento ciudadano, aquél que permite la realización personal y la felicidad, y también la promoción de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad en nuestros contextos de vida.

Miquel Martínez

Catedrático de Teoría de la Educación
y miembro del grupo de investigación en educación moral (GREM),
Universidad de Barcelona (España)



P. Dávila y L. M. Naya (coords.).
Infancia, derechos y educación en América Latina. Donostia: Edit. Erein. 2010, ISBN: 978-84-9746-563-2.

Señala la directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, encargada de la presentación del libro, que nos encontramos con una apuesta clara por reconocer en la educación un derecho básico universal, integrador y facilitador de todos los derechos humanos, y por entender que no hay políticas sostenibles en derechos humanos sin la educación como soporte y ga-

rante. Efectivamente, todos los autores responsables de esta extensa aproximación a los derechos de la infancia y de la educación en América Latina sostienen esta premisa. Además, los coordinadores reconocen en la introducción que «todo está escrito con los ojos de educadores que valoran que los derechos de los niños no son patrimonio exclusivo de una visión particular del campo disciplinario del derecho» (p. 18).

299

El libro se estructura en dos partes. La primera, es una aproximación a la infancia como objeto de estudio de la historia de la educación y de la educación comparada, y a los tratados internacionales sobre los derechos de la infancia y el derecho a la educación. La segunda, está centrada en América Latina y en ella se abordan los siguientes temas: los objetivos del milenio, los códigos de la niñez, la educación inclusiva, la educación preescolar, las personas con discapacidad y, por último, la educación de los derechos humanos. Visión, por tanto, amplia y diversa en lo que tiene que ver con el tratamiento de distintos ámbitos de actuación de los derechos de la infancia y de la educación.

En el primer capítulo, Paulí Dávila y Luis M^a Naya, coordinadores y coautores de la mayoría de capítulos del libro, señalan que no es fácil la construcción de una perspectiva historiográfica de la infancia aunque la bibliografía en los últimos 50 años haya sido abundante. Se detectan problemas teóricos y metodológicos para consolidar una disciplina como la Historia de la Infancia. Aún así, nos presentan una amplia aproximación histórica de la infancia. Básicamente, las distintas perspectivas

históricas se han desarrollado alrededor de dos tipos de acercamiento a la infancia. Por un lado, el estudio de las representaciones imaginarias (perspectiva que va desde la bondad de la infancia hasta la infancia perversa y que prioriza una relación psicológica entre el individuo y la realidad), y, por otro, el estudio de la infancia desde la historia social. Desde este espacio los autores consideran que sí se han producido importantes trabajos, vinculados a tres temáticas diferentes: la familia, la mujer y la propia infancia. En relación a esta última, la preferencia de los historiadores e historiadoras es el estudio de situaciones traumáticas de niños y niñas. Esta preferencia ha condicionado el dominio de un discurso «proteccionista». Los autores se posicionan claramente a favor de una visión más global como la del control social de la infancia, visión más productiva y completa. Describen, además, los parámetros a partir de los cuáles se ha establecido el estudio de la infancia en Occidente: la infancia como invención, la relación entre la evolución de la infancia y la psichistoria, y la desaparición de la infancia. Terminan esta parte dedicada a la aproximación histórica con una breve pero interesante incursión en la historia de la infancia en América Latina, a través de la reseña de tres obras recientemente publicadas. Finalmente, cierran el capítulo revisando críticamente las perspectivas y el objeto de estudio tradicional de la educación comparada y reivindicando la incorporación en la agenda de esta disciplina a la infancia y sus derechos como un nuevo objeto de estudio.

300

En «Los Derechos de la Infancia. Evolución y Contenidos», Paulí Dávila, Luis M^a Naya e Iñaki Zabaleta, analizan el proceso histórico de reconocimiento internacional de los derechos de los niños y adolescentes. Toman como punto de partida los congresos internacionales, tanto los centrados en los ámbitos médicos-higiénicos, como los de ámbitos jurídicos y/o sociales, celebrados a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, pues pusieron las bases para las posteriores políticas internacionales. Los grandes hitos de la evolución del reconocimiento de los derechos, se concretan en los siguientes tratados internacionales: La Declaración de Ginebra de 1924; La Declaración de los Derechos del Niño de 1959; La Convención de los Derechos del Niño de 1989. Si bien esta evolución ha supuesto una adaptación clara de las legislaciones nacionales a la Convención, ello no ha significado que se haya logrado eliminar la violación de los derechos de los niños y niñas. El discurso dominante que permanece consta de una «arquitectura sencilla, donde los factores dominantes, continúan siendo el cuidado de las necesidades básicas y la protección, características que polarizan el discurso sobre la infancia, a lo largo de todo el sigloXX» (p. 115). En todo caso, la ruptura

mayor se produce en 1989 con el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de los niños y niñas, sujetos ya de derecho. Se ha experimentado por tanto un cambio de consideración de los niños y niñas, de ser objetos de protección a sujetos de derechos.

De nuevo son Paulí Dávila y Luis M^a Naya los autores encargados de desarrollar el tercer capítulo, dedicado al derecho de la educación y los derechos de la infancia. Por un lado, hacen un análisis histórico sobre la evolución de los derechos humanos y su relación con la infancia y la educación en los distintos tratados internacionales. Por otro, se detienen ampliamente en describir el papel de la educación en la Convención sobre los Derechos del Niño, visto desde la doble perspectiva del reconocimiento mismo del derecho a la educación y los objetivos de la educación (artículos 28 y 29 de la Convención), y de la educación como horizonte del desarrollo de los derechos de la infancia, planteando las implicaciones educativas y escolares que se derivan del reconocimiento de estos derechos. Mucho se ha avanzado en la implementación del derecho a la educación, pero obviamente «la adaptación de la educación a cada uno sigue siendo un sueño» (cita de Tomasevski p. 159).

En la segunda parte del libro nos encontramos con seis capítulos que abordan cuestiones centrales de los derechos de la infancia en el amplio contexto de América Latina. El primero de ellos, escrito por M^a Jesús Martínez de la Universidad de Valencia toma como objeto de estudio a la infancia «perdida», aunque no hace referencia explícita a América Latina, se trata de una región donde se concentra una gran parte de estos niños y niñas, los más pobres de entre los pobres. La autora analiza la compleja realidad de esta infancia a través de los discursos políticos. A partir de una breve pero importante exposición de datos sobre las condiciones reales de la infancia pobre y del papel del género en la configuración de la misma, la autora revisa el compromiso y la vinculación de los distintos discursos políticos con la infancia y la educación. Básicamente se detiene en el estudio de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), que suscriben organismos internacionales como Naciones Unidas, Banco Mundial, FMI y OCDE. Entre otros, se plantean el fin de la pobreza, la consecución de un medio ambiente sostenible, etc antes del 2015. Concretamente, el ODM 2 apunta «Lograr la enseñanza primaria universal» y el ODM 3 «Promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer». Entre uno y otro, la autora encuentra una retórica política parecida, basada en demandas muy amplias, aspiraciones reiteradas y una fuerte disposición a cuantificar y a fijar fechas para conseguir los objetivos. Ello le lleva a reflexionar en el sentido de si

realmente las políticas internacionales ¿se preocupan o se ocupan? Las críticas que expone son claras y necesarias: (a) modificación de la política positivista; (b) construir una visión más realista de las desigualdades y de las causas que la estructuran, y, consecuentemente, de los objetivos a desarrollar, y (c) cambiar el paradigma de desarrollo basado en el modelo neoliberal por otro más humano y social.

En el capítulo 5º, titulado «Los códigos de la niñez en América Latina: un compendio de los derechos de la infancia», Paulí Dávila, Luis Mª Naya y Asier Lauzurika abordan de forma precisa y detallada la evolución de los códigos de la infancia en distintos países de América Latina. A lo largo del sigloXX y a partir de la aprobación de la Declaración de Ginebra en 1924, se aprobaron una serie de códigos de la infancia y de la familia, en los que se plasmaban las políticas de protección de la infancia en clave filantrópico-tutelar, siguiendo los modelos de ayuda a la infancia vigentes antes de la aprobación de la Convención. Los códigos supusieron el reconocimiento de las responsabilidades del Estado, de la sociedad y de la familia en políticas encaminadas a atender las necesidades de la población infantil más vulnerable. Los autores analizan con detalle los códigos teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la mención que se hace a la Convención; la definición de niño; derecho a la educación; niños en situación de riesgo social; derecho al trabajo; minorías étnicas; sistemas de justicia juvenil y las instituciones de protección a la infancia. En general, en la mayoría de los países de América Latina, los códigos son coincidentes con la Convención que la toman como modelo. Por tanto, lo realmente destacable es que a nivel legal el marco con el que se han dotado es adecuado y puede ayudar a desarrollar diferentes políticas de la infancia, aunque la «única insuficiencia es que la realidad supera el horizonte recogido en los mismos» (p. 226).

302

Massimo Amadio y Renato Operti, técnicos de la Oficina Internacional de Educación-Unesco nos ofrecen, en su trabajo «Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina», un marco para discutir la posibilidad de construir un modelo donde la educación inclusiva tenga un papel central para transformar los sistemas educativos de una manera «holística, comprehensiva y profunda» (p. 228). Dicho planteamiento surge después de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Entienden los desafíos de la educación como democratización de la educación y de la sociedad. Esto supone, en parte, enfrentarse a una serie de temas, entre los que destacamos la relación entre equidad e igualdad. La reconceptualización del término de equidad (búsqueda de la igualdad a partir del reconoci-

miento de la desigualdad) sirve para repensar y valorar las políticas públicas, entendiendo que el universalismo se enfrenta al reto de comprender las líneas difusas entre la exaltación de la diversidad y la aceptación de la desigualdad. Otro desafío importante es la distribución equitativa del conocimiento y la organización para garantizar las oportunidades de acceder a él a lo largo de la vida. En todo caso, para los autores una agenda fortalecida a través de la educación inclusiva «supone revisar las maneras en que se organizan y funcionan los sistemas educativos de cara a incluir a todas y todos en términos de acceso, asistencia, procesos, participación y resultados» (p. 247) y supone un fortalecimiento de las políticas públicas universalistas.

En el capítulo «Derechos del niño, educación preescolar y equidad en América Latina», Luis Miguel Lázaro de la Universidad de Valencia parte de que la realidad educativa latinoamericana se caracteriza por la presencia de la desigualdad y su influencia, claramente negativa, en los distintos niveles de los sistemas educativos nacionales. En este contexto, el acceso a la educación inicial o preescolar es una de las claves que mejor refleja la desigualdad educativa. Si bien el acceso a la educación inicial en la región se ha transformado positivamente, están lejos de desaparecer las desigualdades por origen social, etnia, lugar de residencia, y sexo, que condicionan las oportunidades de beneficiarse de la oferta en ese nivel educativo, máxime en una perspectiva de calidad. Existe un escollo importante para conseguir la expansión de una educación inicial de calidad pues una parte importante de la oferta está cubierta por el sector privado. Siguiendo los discursos legislativos y el de la propia Convención, se tiende a sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social, construyendo un discurso desvinculado de la realidad socioeconómica y cultural en las que se concretan las injusticias que afectan a los niños y niñas. En definitiva, el autor sostiene, al igual que la mayoría de los autores que colaboran en este libro, que la situación de la infancia en América Latina revela enormes diferencias entre lo deseable y lo factible.

Otra dimensión que se aborda es el de la discapacidad, Asier Lauzurika, Paulí Dávila y Luís M^a Naya, tomando como punto de partida la evolución del concepto de discapacidad y el reconocimiento internacional a través de instrumentos formales que amparan la protección de los derechos de las personas con discapacidad, estudian detalladamente los informes que de forma periódica los Estados Partes mandan al Comité de los Derechos del Niño para dar cuenta de la implementación del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con

discapacidad. El balance no parece ser muy diferente a la implementación de otros objetivos como la educación inclusiva o la educación inicial, y es que si se han producido avances en el plano formal y discursivo cuesta ver el impacto real de las medidas adoptadas. La mayoría de los gobiernos de los países latinoamericanos se encuentran en medio camino entre desarrollar discursos políticamente correctos, hacer frente a una importante deuda externa y a unas desigualdades económicas y sociales enormes, y desarrollar políticas neoliberales donde la inversión en educación no es una prioridad.

Terminamos este interesante libro con una reflexión de la mano de Abraham Magendzo sobre la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Partiendo de la polisemia en el discurso de la educación en derechos humanos, que en muchas ocasiones conduce a confusiones, este autor recoge el pensamiento y las ideas-fuerza de un grupo importante de investigadores y educadores para formular de forma colectiva un marco referencial-conceptual común. Siendo consciente de la no neutralidad del pensamiento en relación a la educación de los derechos humanos y de su indudable conexión con una concepción de mundo, de sociedad y de hombre, Magendzo se detiene en aquellas ideas-fuerza concurrentes: la educación en derechos humanos se identifica como una educación constructora de democracia en un contexto formalmente democrático; carácter político-transformador (influencia de Freire); educación contextualizada; contenido ético-valórico; como constructora de la paz; como constructora de subjetividades; educación integral-holística; transversalidad en las propuestas curriculares. La postura del autor es clara: la Educación en Derechos es necesariamente una Educación Política, vinculada y comprometida con la realidad.

304

Existe una constante en la mayoría de las reflexiones desarrollados por los colaboradores en este libro que gira en tres dimensiones: por un lado, el reconocimiento de que el derecho a la educación, considerada ampliamente, posibilita el ejercicio del resto de los derechos humanos; por otro lado, la distancia entre los discursos y las prácticas la realidad. Y es que justamente en los ámbitos estudiados se plasma el sentido idealista (no realista) presente en la mayoría de los discursos en relación a los potenciales de la educación. Finalmente, y en términos concretos, se apuesta por la incorporación, en los planes de formación de los profesionales de la educación, de los principios que rigen los derechos de la infancia.

Carmen Nieves Pérez Sánchez
Universidad de La Laguna (España)



Alejandro Casado Romero. *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, Colección Monografías. 2010, 271 págs. ISBN: 978-84-8427-743-9.

Este sugerente y provocativo título recoge la esencia con la que Alejandro Casado nos plantea hacer del ejercicio docente una invitación al aprendizaje, desarrollando un proceso de investigación en la acción donde se es «maestro». En este marco, el autor, de una manera tan rigurosa como asequible, desde la concreción de una investigación, acerca al lector, con un estilo comprensible, al conjunto de pasos que supone el acceso al conocimiento desde el desarrollo del método científico. Con un tratamiento aplicado va facilitando al lector la apropiación de las diferentes fases y etapas que éste quehacer implica, favoreciendo de esta manera la transferencia de este aprendizaje al desarrollo de otras investigaciones.

La estructura del libro en las distintas partes y capítulos, se articulan de acuerdo a las fases del proceso de la investigación. Es así como tiene en cuenta considerar en el inicio el planteamiento del problema y, como final, la formulación de las conclusiones.

La primera parte, supone un rico planteamiento teórico y del estado de la cuestión sobre las implicaciones del pensamiento del profesor, en vínculo con la relación pedagógica que se crea en los procesos de formación, que dan sentido y orientación a la investigación que centra el desarrollo posterior.

La primera parte, supone un rico planteamiento teórico y del estado de la cuestión sobre las implicaciones del pensamiento del profesor, en vínculo con la relación pedagógica que se crea en los procesos de formación, que dan sentido y orientación a la investigación que centra el desarrollo posterior.

A continuación, se considera la construcción de instrumentos para llevar a cabo la recogida de datos, con los que se realiza el tratamiento y análisis de los mismos, para, finalmente, sistematizar un conjunto de aportaciones aplicativas, con las cuales poder considerar tanto un tratamiento práctico como la concreción de nuevas líneas de avance con las que profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, dada la gran relevancia que supone su profundización para comprender mejor los procesos de formación docente, tanto en la etapa inicial como quien esté en el ejercicio de su profesión.

Desde este punto de vista la obra *Aprender a ser maestros*, al mismo tiempo que se torna indispensable para el docente que hace de su práctica un ejercicio reflexivo, y para el que la tarea investigadora encuentra su sentido, posibilita a todos el poder llevar a cabo una profundización en los elementos que median la interacción didáctica, valorando la importancia de su tratamiento para mejorar los procesos formativos.

Es así como, junto al valor procedimental que hemos considerado, el texto de Alejandro Casado, aporta una extraordinaria reflexión desde un punto de vista conceptual, dado el contenido que somete a estudio, que no es ni más ni menos que el de ahondar en la influencia del pensamiento del profesor en la gestión del aula y su efecto en la calidad de la formación.

Teniendo en cuenta la complejidad de la investigación en cuestión, se lleva a cabo una adecuación de los instrumentos de medida, así como un tratamiento y un análisis de datos apropiado, apoyándose en técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas pertinentemente a fin de lograr los objetivos del estudio. De esta manera, sin traicionar la complejidad del fenómeno que se investiga, se da alcance a poder aproximar un conjunto de conclusiones valiosas a fin de contribuir a la mejora educativa.

306

Con este carácter, el conjunto de variables que se analizan, constituyen un marco ordenado que facilita el ejercicio reflexivo centrado en la acción del docente. Son por tanto los maestros, y todos aquellos que sientan la inquietud de profundizar en la realidad de la tarea educativa, los que tienen en esta obra una buena referencia para motivarse y guiarse en el apasionante quehacer de tratar la práctica como el mejor espacio de investigación, a fin de comprender mejor los efectos y resultados pretendidos en la enseñanza y, desde ellos, ser un verdadero recreador de mediaciones para favorecer buenos aprendizajes.

Siendo muchos los objetivos de conocimiento que pueden identificarse para comprender y explicar los procesos de la interacción didáctica, el autor propicia que se pueda generar, con esta lectura activa, la indagación en la propia práctica, la exploración de otros factores o la continuidad de otras investigaciones que recojan los retos y desafíos pendientes a fin de profundizar y ampliar la explicación dicha interacción didáctica estudiada.

Por todo ello, creo que la obra tiene un valor y un interés añadido en un momento de cambio y transformación de la formación docente; ya que si por un lado, permite concretar una manera de hacer del desafío de la mejora y la calidad un compromiso en la acción y reflexión del docente en su práctica, por otro lado, facilita el dispositivo para que este ejercicio se pueda desarrollar según los pasos de una investigación científica. Es este compromiso con la construcción del conocimiento, al que el autor nos invita a participar contribuyendo a hacer de la acción formativa académica una acción educativa que redunde en beneficio de todos como partes del sistema aprendiente del que participamos como sujetos activos en la tarea pedagógica compartida.

María Jesús Vitón
Dpto. Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de F. Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS EN LA REDACCIÓN LIVROS E REVISTAS RECEBIDOS NA REDAÇÃO

LIBROS

- BARREIRO, Telma (2010). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Noveduc. 184 págs. isbn: 978-987-9191-97-2.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona / Horsori. 156 págs. ISBN: 978-84-96108-75-2.
- CORONADO, Mónica (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Colección "Educación y Trabajo". Buenos Aires: Noveduc. 222 págs. isbn 978-987-538-259-6.
- COWLEY, Sue (2010). *Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Bilbao: Desclée De Brower. 308 págs. ISBN: 978-84-330-2378-0.
- FERRETE SARRIÁ, Carmen (2010). *Ética ecológica como ética aplicada. Educación cívica y responsabilidad ecológica*. Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales. 221 págs. ISBN: 978-84-87510-55-7.
- GARCÍA LÓPEZ , Rafaela y OTROS (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Colección "Observatorio Pedagógico". Valencia: Editorial Brief. 135 págs. isbn: 978-84-95895-96-7.
- GÓMEZ GÓMEZ, Blanca (coord.) (2010). *Ideas que invitan a crear. Proyecto para estimular la creatividad en educación primaria*. Colección "Experiencias Didácticas". Valencia: Editorial Brief. 146 págs. isbn: 978-84-95895-98-1.
- MILLA PLUMÉ, Susana y GARCÍA MILLA, Marcos (2010). *Convivencia y diversidad: cuarenta propuestas de educación intercultural para Primaria y Secundaria*. Colección "Experiencias Didácticas". Valencia: Editorial Brief. 99 págs. isbn 978-84-95895-90-5.
- MORGAGE, Graciela (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc. 295 págs.. isbn 978-987-538-279-4.
- OSORIO, Fernando (2009) (comp.) *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc. 149 págs. isbn: 978-987-538-238-1.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo, GARCÍA ROS, Rafael y PÉREZ GONZÁLEZ, Francisco (eds.) (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. 304 págs. isbn: 978-84-206-6942-7.

VVAA (2010). *El ebook y otras pantallas. Nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 18.^a Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. 126 págs isbn: 978-84-89384-81-1.

ZABALZA, Miguel A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M^a Ainoa (2010) *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*. Colección "Universitaria". Madrid: Narcea. 224 págs. isbn: 978-84-277-1729-9.

REVISTAS

EDUCAR, n.º 45 (2010). Universitat Autònoma de Barcelona (España) ISSN: 0211-819X.

REVISTA ESPAÑOLA DE DESARROLLO Y COOPERACIÓN (2011), n.º 27. Instituto Universitario de Desarrollo y cooperación / Universidad Complutense de Madrid (España). ISSN: 1137-8875.

PUBLICACIONES DE LA OEI / PUBLICAÇÕES DA OEI

Metas educativas 2021

La educación que queremos
para la generación de los Bicentenarios
(Documento Final)



Autores: OEI / CEPAL / SEGIB
Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Número de páginas: 281
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2010
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-224-3

311

La presentación de este documento final de las Metas Educativas 2021, aprobado por la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno que se celebró en el mes de diciembre de 2010 en Mar del Plata, Argentina, culmina la primera fase de apropiación del proyecto por parte de los gobiernos y la sociedad, e inicia la última y definitiva: el conjunto de acciones que de forma sostenida y equilibrada ha de conducir a que todos los países alcancen las metas que ellos mismos se han formulado. La creación este mismo año del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 completa el despliegue institucional del proyecto. Sus informes permitirán destacar los avances y mostrar los logros alcanzados, esfuerzos y a reorientar el proceso si fuera necesario.

Nos encontramos, pues, con un proyecto ampliamente aceptado, que ha generado enormes ilusiones y expectativas entre aquellos países, gobiernos, grupos sociales y ciudadanos que creen en la capacidad transformadora de la educación y que consideran que estamos en la década decisiva para saldar la deuda histórica contraída con millones de personas. Es, sin duda, un tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso para una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo.

El día 18 de mayo de 2008, en El Salvador, los ministros de Educación iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica: impulsar el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios». La elección del momento no fue casual. El proyecto se presentó en la antecámara de la década de los Bicentenarios de las independencias de la gran mayoría de los países iberoamericanos, y lo hizo con la intención de aprovechar la motivación que una efeméride histórica de tal magnitud iba a generar en las sociedades iberoamericanas.

312

Sus objetivos eran enormemente ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trataba de abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Era necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI.

También nos planteamos analizar las exigencias presupuestarias de las metas, y así lo hicimos. La edición del documento sobre sus costos puso de manifiesto que el logro de las metas era posible y que la década prevista para alcanzarlas era una oportunidad inmejorable por la presencia simultánea de factores favorables tanto en lo demográfico, como en lo económico y social. Su confluencia con el tiempo de los Bicentenarios reforzaba aún más las posibilidades de recuperar el tiempo desaprovechado.

Educación, valores y ciudadanía



Autores: VV.AA.

Edita: OEI / Fundación SM

Colección: Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios

Número de páginas: 262

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2010

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-220-5

El libro que presentamos surge de la reflexión compartida por diversos autores iberoamericanos sobre el sentido de la educación en valores y para la ciudadanía en el mundo actual, marcado por la globalización, la sociedad del conocimiento, las innovaciones científicas y tecnológicas y las crecientes desigualdades. Su objetivo principal es suscitar el debate, la reflexión y el impulso a las políticas públicas y a las acciones sociales que refuercen la formación de valores y el ejercicio de la ciudadanía.

313

El proyecto de «Metas Educativas» surge de un ejercicio de responsabilidad de los poderes públicos, conscientes de la desigualdad existente, del retraso histórico de la región iberoamericana y de la necesidad de un esfuerzo decidido para reducir de forma significativa la distancia con las regiones más desarrolladas. No es un proyecto técnico que aspira solamente a gestionar mejor los recursos existentes o incluso los mayores recursos venideros. Es un proyecto con voluntad de transformar la educación y la sociedad, de lograr una educación justa en sociedades justas, para lo que es imprescindible el compromiso del conjunto de la sociedad y el esfuerzo sostenido de los poderes públicos durante al menos una década.



ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no sobrepasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarem os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impresa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.ª, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Ave. Las Amapolas y Calle Los Abetos # 24
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI - Centro de Altos Estudios de Postgrado (CAEU)
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ *Monográfico*

Cambio y mejora escolar

Mudança e melhoria escolar

Robert E. Slavin
Evidence-Based Reform in Education

Silvina Gvirtz y Ángela Inés Dria
La relación entre el Estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional

Jesús Domingo Segovia
Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría

Julián López Yáñez
Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela

Cynthia A. Martínez Gamido, Gabriela J. Krichesky y Alba García Barrera
El orientador escolar como agente interno de cambio

Ignacio González López e Isabel López Cobo
Improving the Quality of Education for All
o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado

Patricia Anabel Plancarte Cansino
El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar

Edna Huerta Velásquez
Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos

Otros temas ■ *Outros temas*

Gustavo Rubinsztein y Miguel Palacios
El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo

María López García
A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar

Elena María Mallmann
Redes e mediação: princípios epistemológicos da Teoria da Rede de Mediadores em educação

REVISTA
HA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Patrocinado por:

Fundación **Santillana**