



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Volumen 7, número 3

Noviembre 2014



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3.html>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORES

F. Javier Murillo
Marcela Román

EDITORA

Nina Hidalgo Farran

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)
Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)
Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IPE-. UNESCO, Argentina)
Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.
Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.
Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.
María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.
Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.
Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.
Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.
Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.
Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.
Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.
Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.
Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.
Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.
Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.
Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

ÍNDICE

Editorial

- Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad** 5
F. Javier Murillo y Nina Hidalgo

Sección Temática: Evaluación de la Educación Rural 9

Presentación

Dagmar Raczynski y Marcela Román

- Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas** 15
Marcela Gajardo

- La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado** 29
Roser Boix Tomàs y Antonio Bustos Jiménez

- Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina** 45
Maria del C. Lorenzatti, Maria Rosa Brumat y Gloria Beinotti

- Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria** 57
Macarena Hernández y Dagmar Raczynski

- El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: un estudio de caso en la zona sur de Chile** 71
Camila Solís Araya y Carmen Gloria Núñez

Temática libre

- Uso del Modelo V en la evaluación de un Programa de Licenciatura en Medicina Veterinaria en México** 89
José de Jesús Williams y Edith Cisneros Cohernour

Evaluación de la creación de una página web de seis recursos educativos abiertos como herramienta que facilite el aprendizaje del idioma inglés en Educación Superior 111

Lisette García Cardona, Ana M^a Mendoza Batista y M^a Yanet Giraldo Gallego

Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior 127

M. Luisa Santos-Pastor, F. Javier Castejón-Oliva y L. Fernando Martínez-Muñoz

Editorial:

Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad

F. Javier Murillo* y Nina Hidalgo**

Universidad Autónoma de Madrid

La necesidad de mejorar los sistemas de evaluación está haciendo que crezca la preocupación por determinar qué es una “evaluación justa” (*fair assesment*) y, a partir de ello, desarrollar sistemas más justos para todos. De esta forma, en los últimos años, diversos investigadores, especialmente anglosajones, y en muchos casos asociado a la validez de los test y su construcción han abordado esta apasionante temática (Gipps y Stobart, 2009; Pettifor y Saklofske, 2012).

Resulta especialmente interesante el estudio de las concepciones de los y las docentes sobre qué es una evaluación justa, de los factores que indiquen en su configuración y de las repercusiones que tienen para su práctica. La investigación de Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott (2014) es una buena orientación al respecto.

Una reciente investigación (Murillo, Hidalgo y Flores, en prensa) estudió las diferentes concepciones que tiene los docentes sobre que es una evaluación justa. Y quizá el resultado más llamativo es la incidencia del contexto en esa concepción.

Así, los docentes que trabajan en centros situados en contextos favorables asociaban una evaluación justa a términos como “objetividad”, “transparencia” o “igualdad para todos”. Veámoslo en palabras de los propios profesores:

Yo lo que busco es la objetividad [...]. Corrijo lo más objetivamente posible. Mira, la de verdadero y falso es muy fácil, 25 por 0,4. [...] Me gusta de tal manera que esté estructurado y que ellos sepan... en general no suelo tener protestas como “¿y por qué me pones aquí un 1,25 sobre 2?” y le digo “a ver, ¿cuántas causas había?” y efectivamente... la ortografía y la expresión, eso va aparte. Corrijo las 25, o las preguntas que haya, si alguna pregunta vale menos porque es más sueltita, aparece también en el examen. [p8FAV:3]

Creo que un componente importante de la justicia es la honestidad, entonces yo creo que tienen que haber una claridad en la evaluación y saber a qué atenerte; tener unos criterios establecidos y en función de esos criterios la persona que es evaluada sabe que va a ser evaluada y sabe para qué es la evaluación. [p4FAV:3]

Por el contrario, el concepto de evaluación justa para los y las docentes que trabajan en centros ubicados en un contexto desafiantes es radicalmente diferente. Estos profesionales valoran el esfuerzo, el avance del alumno y su desarrollo integral. Asimismo, consideran esencial adaptar las pruebas de evaluación a cada estudiante en función de su capacidad, estilo de aprendizaje y desarrollo. Consideran que hay que tener en cuenta el contexto y adaptarse a la situación de cada estudiante para que la evaluación sea verdaderamente justa. Dos palabras más de los profesores:

No corrijo de forma cerrada. Entonces lo que yo intento es valorar, es que ha habido un aprendizaje, que ha habido un avance y... el que haya una mitad de pruebas cortas... es

* javier.murillo@uam.es

** nina.hidalgo@uam.es

para intentar que aprueben porque la segunda parte es mucho más difícil para los alumnos... [p9DES: 4]

Lo importante no es la nota que saquen en el examen escrito ni si avanzan puestos en el cálculo mental, sino saber de dónde ha partido y hasta dónde ha llegado. No puede ser igual de un niño que parte con una nota de un 8 y llega a un 8,5 que otro que parte con un 3 y llega a un 7. En el primer caso parece que tu aportación ha sido muy poca, mientras que en el segundo caso ha de reconocerse el logro conseguido. La nota que saques de un examen no me dice mucho, no me preocupa, sólo me detecta las necesidades. Lo que yo intento valorar a lo largo del año es el esfuerzo y el avance que ellos han tenido desde su punto de partida hasta su punto final. [p2DES: 3]

Intento adaptar las pruebas a cada niño y yo sé que es un follón con 27 niños, pero no es lo mismo hacer una prueba para diez niños que sabes que tienen más o menos el mismo nivel que para otros niños, ¿sabes? Eso no quiere decir que no les esté poniendo los mismos contenidos ni les esté poniendo diferentes objetivos, pero sí a lo mejor se los pongo de otra manera para que ellos estén más motivados. [p3DES:3]

Como vemos, se genera un debate entre una evaluación igual para todos frente a una evaluación desigual, equitativa, que se adapte más al proceso y las características que el resultado bruto.

¿Igualdad o equidad en evaluación? El debate no es solo una simple disquisición académica, sino que está ayudando a configurar un tipo de educación y, con ello un tipo de sociedad. ¿Consideremos a todos iguales, y con ello un mismo trato, o a cada uno diferente, y prestamos una atención individualizada en función de sus necesidades?

Referencias

- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 105-118). Dordrecht: Springer.
- Murillo, J., Hidalgo, N. y Flores, S. (en prensa). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Revista de Educación*.
- Pettifor, J. L. y Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. En C.F. Webber y J. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 87-106). Dordrecht: Springer.
- Scott, S., Webber, C.F., Lupart, J.L., Aitken, N. y Scott, D.E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 52-70.



Sección temática:

Evaluación de la Educación Rural

Presentación de la parte temática:

Evaluación de la Educación Rural

Dagmar Raczynski^{1*} y Marcela Román²

¹Asesorías para el Desarrollo y ² Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

En la actualidad en casi todos los países de Iberoamérica los niños de origen rural acceden a la enseñanza primaria, al menos algunos años, dando cuenta así de que el acceso inicial aparece como una meta lograda. No obstante la importancia de lo anterior, la casi totalidad de los otros indicadores educativos dan cuenta de una situación de desmedro, de una menor calidad y una sostenida desigualdad respecto de lo que ocurre en contextos urbanos. Casi sin excepción, el ser rural en cualquier parte de América Latina, conlleva menores oportunidades educativas y bajos índices de desarrollo humano, lo que empeora si además se es indígena y mujer. Con pocas excepciones, la información disponible muestra indicadores de desempeño educativo rural (cobertura, abandono, deserción escolar y logros de aprendizaje, entre otros) inferiores a los promedios nacionales y decididamente menores a los urbanos, lo que se agrava particularmente en las zonas con concentración indígena (CEPAL, 2006-2007; FAO 2004; LLECE/UNESCO, 2008; Murillo y Román, 2008; PREAL, 2006; Román y Murillo, 2009; SITEAL, 2010). Prevalece así, una apreciación generalizada que la educación rural, comparativamente con la urbana, es deficitaria en aspectos relativos a insumos, procesos y resultados, de todo tipo y en todos los países.

Se suma a esta visión, el diagnóstico de un “olvido” de la educación rural, de sus particularidades, por parte de la política educativa. La política educativa de la mayor parte de los países se dirige a una escuela urbana promedio, pecando de falta de pertinencia en escuelas rurales y para sus comunidades. En la misma dirección, son pocos los países que cuentan con instancias de formación especializadas o focalizadas en la educación y la enseñanza en el medio rural. Vale decir, la educación rural no es solo un pendiente por sus magros resultados y bajo aporte al desarrollo pleno e igualitario de los estudiantes que concurren a escuelas rurales, sino porque aparece postergada, casi invisible para la política educativa en muchos de los países latinoamericanos, en particular en los más urbanizados, donde el volumen de la matrícula rural es un componente marginal. La política educativa, con algunas excepciones, como ya se señaló, tiene como norte de su acción a escuelas urbanas y solo en momentos y situaciones específicas, visibiliza y reconoce algunas de las particularidades de las escuelas rurales. Sin embargo, la educación rural no se extingue como a veces se piensa y lo más importante, sigue siendo para un importante número de niños, niñas, jóvenes y sus familias, la posibilidad de acceder al conocimiento, de fortalecer su cultura y lengua para desde allí, acceder en igualdad de condiciones a una real inserción en la sociedad global, para beneficio propio, de sus comunidades y del país.

La dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; la debilidad de la formación docente; las escuelas unidocentes, las aulas multigrado; el bilingüismo; la extraedad de los estudiantes, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los

*Contacto: dagmar.raczynski@asesoriasparaeldesarrollo.cl

contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, entre otros, se mantienen como temas pendientes y desafíos comunes para la Educación Rural en la mayoría de los países y sistemas educativos de la región (CEPAL 2006).

Lo descrito ocurre en circunstancias en las cuales la ruralidad ha estado sometida a cambios muy significativos. La ruralidad en las últimas décadas ha estado marcada por el cambio. Se ha modificado el hábitat, el paisaje, el uso de los recursos naturales; los sistemas de propiedad, las actividades productivas dominantes, el acceso a la tierra y al agua; la infraestructura, la comunicación, el acceso e inserción en la economía internacional o global; las condiciones de trabajo, la disponibilidad y acceso a servicios sociales; la composición y estructura de las familias, sus estrategias y fuentes de ingreso, sus redes y capital social, sus identidades, creencias y aspiraciones (PNUD, 2008). Como, hace ya más de 10 años atrás, señalaba Williamson (2004):

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen. (p. 93)

En este mundo rural en constante transformación y movimiento la educación rural requiere ser repensada y actualizada, no en abstracto sino que inserta en las particularidades del territorio en que opera y los vínculos que mantiene hacia afuera. Los maestros rurales de antaño además de docente eran el nexo de las comunidades hacia el exterior, con frecuencia eran dirigentes y líderes comunitarios, personajes respetados y valorados. ¿Cuáles son en la actualidad los vínculos y el papel del profesor rural en la comunidad en que ejerce? ¿Qué esperan las comunidades rurales del docente rural? ¿Qué alegrías, desafíos, tensiones, necesidades de apoyo enfrenta el profesor rural hoy en el ejercicio de su rol? La investigación sobre este tipo de tópico es escasa.

La política de cierre de escuelas rurales, presente en algunos países por una mezcla de razones demográficas (pocos niños) y económicas (escuelas no rentables, onerosa relativa al número de estudiantes que acoge) puede tener justificación a nivel del costo de la educación, pero puede muy bien no tener sustento en términos comunitarios en la localidad.

Los vínculos del territorio hacia fuera son tan importantes como su dinámica interna. La educación rural no puede ser gestionada de modo aislado de las escuelas urbanas cercanas y no tan cercanas, porque en el mundo contemporáneo ya no basta completar la enseñanza primaria para lograr un empleo o desarrollar una actividad independiente satisfactoria sino que es necesario completar el ciclo secundario y, en lo posible, continuar más allá. En muchos países la enseñanza secundaria completa es requisito exigido para ocupar un cargo de poca calificación. En estas circunstancias la política educativa debiera tener como foco no cada ciclo y cada territorio, sino las vinculaciones y refuerzos recíprocos entre ellos. Las transiciones educacionales son claves, en particular en los países –posiblemente todos– que apuntan a igualar oportunidades y aminorar desigualdades sociales.

Otra arista por lo cual la educación rural tiene o debiera tener un alto interés es porque en muchos de los países de América Latina se superpone la problemática rural con la indígena. La calidad del proceso de enseñar y aprender en las aulas rurales indígenas, necesita de una pedagogía innovadora, capaz de asumir la diversidad cultural e

identitaria de sus estudiantes para equiparlos y prepararlos adecuadamente, de manera que se muevan e interactúen en igualdad de condiciones y capacidades en su contexto propio y natural, al tiempo que en mundos distintos y más lejanos al suyo. Una pedagogía que impulsa desde la escuela y las aulas, la defensa del principio de la pluriculturalidad, de un orden social fundado en las relaciones de cooperación, reciprocidad, solidaridad y en el respeto y legitimación de la diversidad. Una enseñanza que no sólo se sostiene en la lengua nativa de los estudiantes, sino que ve en ella y en su uso para conocer e interpretar el mundo, la condición y posibilidad de una formación integral y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas.

Otra razón potente que lleva a valorar la educación rural se asocia a su peculiaridad más notoria: la enseñanza en la mayoría de estas escuelas es multigrado, esto es, en el aula coexisten estudiantes que están cursando distintos grados. Esta situación plantea desafíos pedagógicos particulares que derivan de la exigencia de trabajar en una misma sala con alumnos en niveles de desarrollo personal, de aprendizaje y con talentos muy distintos. En esta perspectiva, estrategias pedagógicas y de organización del trabajo de aula multigrados exitosas pueden inspirar / alimentar a docentes urbanos para trabajar con la diversidad de alumnos, visibilizando las potencialidades y dificultades que lo multigrado ofrece para el aprendizaje, así como compartiendo importantes calves para apoyar la formación y el aprendizaje en escuelas diversas y cada vez con población migrante. Sin embargo, siguen siendo muy pocos los estudios que recogen, sistematizan y evalúan las estrategias pedagógicas en aula multigrado.

Los artículos incluidos en este número abordan algunos de los tópicos planteados. Los textos recibidos son más de diagnóstico de la realidad de la educación rural que de políticas y de evaluación de políticas, que es el eje de esta revista. No obstante, todos ellos plantean o desarrollan implicancias de política de lo observado. El tenor de los 12 artículos recibidos y de los 5 que fueron seleccionados para formar parte de este número da cuenta de la escasez / precariedad de los estudios específicos sobre educación rural y, en particular de evaluaciones de la misma. Parece ser que la Educación Rural no es solo está relegada o invisibilizada desde la política, sino también desde la investigación. Son varios los factores o circunstancias que pueden estar contribuyendo en este olvido o postergación: el fuerte y creciente nivel de urbanización de los países de América Latina, la poca importancia que los gobiernos han dado a la educación rural en la últimas décadas, la ambigüedad de las definiciones de rural y urbano y la tendencia a definir lo rural en “negativo”, lo que no es urbano; la precariedad de los sistema de registro estadístico en educación de los países que no permite diferenciar entre escuelas, docentes y paradocentes y estudiantes rurales y urbanas. Esperamos que este número motive y estimule la investigación en esta área marginal o asignatura pendiente de la investigación y la evaluación educativa.

La parte temática de este número incluye 5 artículos referidos —en orden alfabético— a Argentina, Chile, España y un texto que se detiene en la región de América Latina. La mirada se inicia con este último, *“Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas”*. En dicho artículo, Marcela Gajardo entrega un panorama general de los avances y desafíos de la educación en zonas rurales en la región; identifica lecciones que se derivan de políticas y programas educativos innovadores en su momento; entrega evidencia sobre la situación de la docencia en zonas rurales; concluyendo en torno a cuatro desafíos de política: estilos de gestión que lleguen al aula; la relación escuela con los padres y la comunidad; un nuevo enfoque a la formación inicial y continua y carrera docente; y lograr que la tecnología de

la información y comunicación se conviertan en un recursos didáctico efectivo en el trabajo de aula que alimente el aprendizaje y pensamiento crítico de los estudiantes. Estos desafíos y otros aplican a zonas urbanas y rurales, como bien señala la autora. Desde nuestra mirada, la forma de hacerles frente posiblemente ha de asumir las particularidades en y del mundo rural. Aspectos importantes de identificar y profundizar y en dónde la investigación es sin duda relevante.

El artículo de Roser Boix Tomas y Antonio Bustos Jiménez *“La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”* aborda las particularidades de la didáctica y organización del aula en escuelas multigrado desde la perspectiva de los docentes. El artículo refiere a España, pero es parte de un estudio más grande que incluye además a Francia, Portugal, Uruguay y Chile. “La investigación incluye el uso de información secundaria, la aplicación de cuestionarios a docentes de una muestra de establecimientos rurales, entrevistas semi-dirigidas a ellos y etnografías de escuelas rurales en cada país” (Domingo, Boix y Champollion, 2012: 430-432). El foco del artículo está puesto en la gestión de los recursos didácticos y las actividades que realizan los docentes en aulas multigrado de España. Los resultados relevan la consideración del contexto como foco de atención para el aprendizaje mediado por los recursos didácticos; destacan el importante papel de la utilización de recursos impresos y la utilización de la figura del alumno-tutor en las relaciones en el aula. El artículo concluye con reflexiones sobre el aporte de estas formas de trabajo al aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes, así como la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses, capacidades y ritmo escolar de cada estudiante.

Las investigadoras argentinas, Maria del C. Lorenzatti, María Rosa Brumat y Gloria Beinotti, abordan las *“Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina (2007-2013)”*. El artículo entrega los primeros resultados de un estudio mayor que abarca a cuatro países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay). Su foco está puesto en la presencia de las particularidades del mundo rural en los marcos regulatorios que rigen la formación docente rural en Argentina y en la provincia de Córdoba. Después de un breve recorrido histórico, las autoras se detienen en las referencias a la educación rural en las normativas que rigen los programas de formación inicial docentes, dando evidencias que éstas son pocas, marginales e incipientes. En sus conclusiones identifican rasgos distintivos de la educación rural que consideran debieran estar presentes en la formación inicial del docente rural. Entre ellos, la tensión en zonas rurales entre la asistencia escolar y el trabajo doméstico de los y las estudiantes, la coexistencia en el ámbito rural de demandas diversas sobre el sistema escolar de los padres, las características de configuración de la escuela rural, con superposición en el mismo cargo del rol de director y docente, salas multigrado, aislamiento y otras.

El artículo de Camila Solís y Carmen Gloria Núñez *“Cierre de la escuela rural y la integración social de familias en escuelas urbanas: Un estudio de caso en la zona sur de Chile”*, sintetiza los resultados de un estudio cualitativo que indaga en cómo los padres de una escuela rural perciben y viven el cierre de su escuela y la integración de sus hijos en una escuela de mayor tamaño. Los resultados muestran que tanto el cierre como la posterior inserción en una escuela mayor es interpretada por las familias afectadas como una obligación impuesta por la autoridad local y se aparece asociada a sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo. Como consecuencia, las familias configuran procesos de revalorización de la cultura escolar rural como un escenario de resguardo y seguridad. Las autoras terminan planteando que en la medida

en que los procesos de cierre de escuelas y el posterior cambio escolar sea un proceso obligado y excluyente para las comunidades, se producen implicancias negativas para la inclusión e integración de estas familias en los nuevos contextos educativos.

Cierra esta parte temática, el artículo: “*Jóvenes de origen rural: Aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria*”, escrito por Macarena Hernández y Dagmar Raczynski. La transición entre la educación primaria y secundaria, es un nudo crítico de las trayectorias educativas en muchos países, que afecta más fuerte y negativamente a los jóvenes de estrato bajo y de áreas rurales. Buscando profundizar en este tema, el artículo se centra en la transición hacia la enseñanza secundaria y las trayectorias educativas de estudiantes de localidades rurales en el sur de Chile. En base a una investigación en dos comunas rurales, el texto profundiza en las experiencias y vivencias de los jóvenes y sus familias en el paso a la secundaria, enfatizando las aspiraciones contenidas en esta transición, las imágenes que tienen de la oferta educativa local, la inserción en los nuevos establecimientos, y las dificultades que enfrentan los estudiantes en este proceso. Entre los hallazgos cabe relevar los siguientes: los estudiantes presentan altas aspiraciones y una disposición favorable hacia la enseñanza secundaria; no obstante, elementos como la falta de recursos económicos, el escaso acompañamiento de parte de los centros educativos, los déficit de información sobre la oferta educativa y sus requerimientos que manejan y una percepción generalizadas de la baja calidad de la educación en área rurales, constituyen obstáculos y barreras para concretizar los anhelos y sueños delineados. El artículo concluye planteando la importancia de fortalecer el rol del sistema escolar, tanto de escuelas y liceos, en el paso a la enseñanza secundaria de los jóvenes rurales. El rol que los centros educativos tienen en este ámbito es particularmente insustituible para estudiantes que ya han superado el nivel de escolaridad de sus padres y que además se alejan en el caso de familias de zonas rurales tempranamente de sus hogares.

Al cerrar esta presentación, queremos insistir en la relevancia y urgencia de visibilizar la educación rural, sus problemáticas y particularidades desde la política y la investigación. Poner acento en la educación rural y su futuro es una responsabilidad ineludible de la política educacional que busca apoyar la calidad y equidad de la educación ofrecida en las aulas y escuelas rurales. Ello, sin duda exige más y mejor investigación, en particular centrada en las prácticas pedagógicas multigrado, que como nos lo recuerda uno de los artículos, puede entregar lecciones importante en cuanto a cómo fomentar la autonomía del estudiante y como abordar en el aula el trabajo con estudiantes diversos en cuanto a sus niveles, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Referencias

- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CEPAL (2006). *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Domingo, L., Boix, R. y Champillon, P. (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias que caracterizan a la escuela rural: ¿Es un modelo transferible a otra tipología de escuela”. *Educacao, Santa María*, 37(3), 425-436.
- FAO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: FAO.

- LLECE- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Informe de Progreso Educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.
- PNUD(2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 31-46.
- SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC, *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 91-163). Roma: FAO.

Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas

Education and rural development in Latin America. Reinstalling a forgotten field of education policy

L. Marcela Gajardo J.*

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Este trabajo aborda un tema relativamente olvidado en el escenario del desarrollo o perfeccionamiento de las políticas públicas: el de la educación básica universal para niños, jóvenes y adultos que viven y trabajan en zonas rurales. Las condiciones de una educación equitativa y calidad en este medio se establecen desde la niñez temprana, especialmente en los sectores más vulnerables. La retención y permanencia en las escuelas tanto como la pertinencia de la educación para los adultos que desertaron de ella tienen que ver con contenidos de enseñanza que aproximen la educación rural a las actuales realidades de estas zonas y su población de niños, niñas, jóvenes y adultos. Poco de esto ocurre, actualmente, en este medio. Por ello el propósito identificar opciones de política para abordar problemas de reorganización de las escuelas rurales, su funcionamiento, la formación inicial y continua de sus maestros y las formas en que se podría sumar esfuerzos y utilizar recursos escasos para asegurar más y mejores oportunidades educativas a estos grupos de la población. El artículo, en su conjunto, está basado en investigaciones e informes preparados por la autora, bajo el patrocinio de organismos internacionales de cooperación que se encuentran disponibles en línea en los portales respectivos.

Palabras clave: Desarrollo rural, Educación Básica en zonas rurales, Opciones de política, Innovación, Buenas prácticas.

This paper deals with a relatively forgotten issue in educational policy: universal basic education for children, youngsters and adults in the rural areas. Preconditions for educational quality, equity and efficiency in these areas are set in the early childhood years, particularly with disadvantaged groups of the population. These practices, though, practically do not exist in rural environments. Basic education and its contents do not correspond to current needs, working conditions and daily life of those who participate in learning processes. If contributions are expected rural development and education, under all its forms, should be aligned with equitable access and school retention. Literacy, numeracy and sciences should be pertinent to relevant issues of productive and social life in these areas. Little of this happens in the LAC Region except for some innovative examples applied on experimental bases in the late eighties. These projects offer interesting lessons to current policy design, improvement and implementation particularly school improvement and the teaching profession. The overall article is fully based in research carried out by the author for national and international organizations duly quoted and available on line in the institutional sites and databanks.

Key concepts: Rural development, Basic and rural education, Policy option, Innovation, Best practices.

*Contacto: marcelagajardoj@gmail.com

1. Antecedentes Generales

El diagnóstico de la actual situación social y económica en las zonas rurales de América Latina y el Caribe presenta un panorama complejo y desalentador.

Se asiste, por una parte, a una creciente modernización tecnológica y empresarial del agro donde la actividad comercial tiende a organizarse bajo la forma de empresas modernas en el marco de una integración dependiente con la agroindustria, el medio urbano y los mercados internacionales. Por otra, y en parte como resultado de los procesos de modernización, se constata una progresiva y creciente pauperización de aquellos grupos de la población más directamente vinculados a la producción agrícola tradicional y otros que se ocupan, en forma temporal o permanente, en las empresas modernas del agro.

Se está lejos aún de haber logrado una articulación entre desarrollo rural y equidad social. La pobreza continúa afectando a una proporción cercana a los dos tercios de las familias campesinas y persisten las necesidades insatisfechas de grandes sectores de la población que permanecen al margen o han sido perjudicados por las transformaciones operadas en las últimas décadas en la sociedad rural.

Una de tales necesidades insatisfechas es la de la educación que, en sus distintas formas y niveles, se define habitualmente como un elemento clave en aquellas estrategias que se proponen lograr un desarrollo equitativo y sustentable. Sea bajo la forma de educación escolar, obligatoria en prácticamente todos los países pero que raramente completan los niños y niñas de sectores rurales. Sea bajo la forma de programas no formales o proyectos de capacitación que raramente consiguen alinear sus objetivos con los del desarrollo rural en su conjunto.

Este trabajo se propone aportar algunos criterios que aproximen la educación rural a las actuales realidades de estas zonas y su población de niños, niñas, jóvenes y adultos. También identificar opciones de política para abordar problemas de reorganización de las escuelas rurales, su funcionamiento, la formación inicial y continua de sus maestros y las formas en que se podría sumar esfuerzos y utilizar recursos escasos para asegurar más y mejores oportunidades educativas a estos grupos de la población.

Con base en lo anterior, el texto se ha organizado en tres grandes apartados. En el primero, se da cuenta de las principales tendencias y situación educativa en las zonas rurales. En el segundo, se derivan algunas lecciones aprendidas en más de tres décadas de esfuerzos destinados a implementar programas integrados de educación y desarrollo rural e innovar en este campo. Por último, en el tercer apartado, se proponen algunas opciones de política que podrían contribuir al desarrollo educativo del sector.

1.1 ¿Cuál es el actual panorama educativo en las zonas rurales de América Latina?

Según el más reciente informe sobre la situación educativa regional (UNESCO/OREALC, 2012) los problemas de falta de equidad, mala calidad y bajo rendimiento de los sistemas escolares siguen afectando con más fuerza a las poblaciones en situación de pobreza, que viven y trabajan zonas rurales.

El analfabetismo, adulto y juvenil, continúa siendo un problema fundamentalmente rural. La matrícula rural, en todos los países latinoamericanos, tiene un peso relativo menor en el total de la matrícula escolar en el nivel básico o primario. El nivel pre escolar prácticamente no existe en estas zonas. Y países que lograron universalizar la

cobertura del sistema escolar presentan serios problemas de calidad en los resultados del aprendizaje de los niños y niñas que participan en mediciones de logros de aprendizaje.

Desde la perspectiva del rendimiento interno del sistema educativo, las tasas de atraso, repetición y deserción llegan a duplicar, en algunos casos, los porcentajes del sector urbano. La desigual distribución de las oportunidades educativas se expresa en una pirámide que distingue entre quienes acceden al sistema escolar pero no logran aprobar los primeros años de educación obligatoria; los que logran completar el ciclo básico aunque raramente acceden a tramos superiores de enseñanza y quiénes logran aprobar algunos cursos de nivel medio y, una vez adquiridos los rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculo, abandonan la escuela para incorporarse a la vida productiva.

Aunque la evidencia disponible indica que los problemas anteriores tienen su raíz en factores que trascienden con mucho la educación y la escuela también se sabe que, en ellos, tienen una ponderación alta la estructura y formas de organización escolar así como la orientación que, en estas zonas, adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje. En lo que respecta a contenidos, por ejemplo, se constata la implantación en el medio de parámetros curriculares de vigencia nacional que tienden a expresar valores marcadamente urbanos y acaban por transformar la educación impartida en estas zonas en una versión disminuida y deformada del tipo de educación que se imparte en las ciudades. Con respecto a la estructura, predominan en el medio las escuelas incompletas o de plurigrado, generalmente sometidas a una mantención insuficiente, y sin los recursos y apoyos necesarios para proveer un servicio adecuado a los niños y familias con las que trabajan. Carga horaria y calendario escolar obedecen a disposiciones centralizadas que no contemplan ni la realidad ni las necesidades del entorno local, ni los ciclos de producción agrícola que, muchas veces, requiere del uso de la fuerza de trabajo familiar para asegurar la subsistencia lo que incide en la asistencia de los niños a la escuela, su exposición a horas efectivas de clases y desempeño escolar, en general.

Estudios al respecto, en su mayoría de décadas pasadas, coinciden en señalar que la distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo inciden fuertemente en el fracaso escolar. En general, la escuela tiende a desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes. Los procesos que ocurren fuera de ella tampoco contribuyen al desarrollo de competencias para enfrentar mejor las oportunidades de trabajo, ni aumentan los niveles de productividad en la agricultura, ni aseguran la adquisición de habilidades y destrezas para un buen desempeño ocupacional. Las políticas y programas de formación inicial y continua de maestros tampoco ayudan en el sentido anterior. Los maestros de estas zonas se reclutan con los mismos criterios que los de zonas urbanas y la formación que reciben es muy similar. Pocos países han logrado introducir incentivos por desempeño en zonas difíciles y establecer políticas salariales que compensen lo que, habitualmente, son sueldos bajos en relación con las expectativas personales y altos en relación con los ingresos del medio. Una carga docente relativamente alta, desempeñada en situaciones de multigrado, con objetivos y contenidos difíciles de adaptar a la realidad del medio, materiales didácticos escasos y generalmente inadecuados así como apoyos deficientes se conjugan para generar una alta rotatividad en los cargos y una frecuente frustración por los resultados que se logra con el aprendizaje de los niños (FAO/RLAC y UNESCO/OREALC, 1989; Gajardo, 1988).

Examinada la situación por niveles educativos, el panorama no es mucho mejor. En el nivel preescolar los avances han sido lentos y desiguales lo que perjudica especialmente a los niños de las familias pobres, que viven en zonas apartadas, cual es la situación de

las poblaciones rurales e indígenas. En el nivel básico la enseñanza el panorama es de fuertes contrastes. Si bien un porcentaje alto (95%) de los niños en edad de cursar este nivel están matriculados, todavía hay 2,9 millones de niños fuera del sistema escolar. De estos, se estima que 1 millón nunca ingresará, 1,6 millones lo harán tardíamente y el resto son potenciales desertores del sistema.

Proveer apoyos necesarios para que los niños en situación de mayor desventaja social no deserten de la escuela es un desafío central en el acceso y conclusión de este nivel educativo. Aun cuando en su conjunto, la región logró mediante políticas de acceso y cobertura, reducir las brechas de asistencia a primaria a 3 puntos porcentuales entre niños del quintil más rico y más pobre, aun no se logra retener en la escuela a los niños de familias en situación de pobreza rural o perteneciente a pueblos indígenas. Muchos de estos no pueden acceder, y menos completar, una educación primaria de calidad para progresar adecuadamente en secundaria. Algo similar a lo que ocurre en el nivel secundario y superior donde, a pesar del aumento de la población joven que completa este ciclo, persisten serios problemas de equidad y calidad.

América Latina ha lidiado relativamente bien con el problema del analfabetismo, en general y el analfabetismo rural, en particular. Parte de su erradicación se debe a la expansión del acceso a la educación primaria, más que a políticas y programas orientados a alfabetizar a los adultos en décadas pasadas. Muchas de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos se lograron ampliando las oportunidades de acceso a la enseñanza básica y media, técnica y profesional. Las encuestas de hogares, sin embargo, muestran que la educación no formal y la capacitación para el trabajo continúan siendo un vehículo importante para el aprendizaje de jóvenes y adultos desfavorecidos, especialmente en las zonas rurales donde uno de cada seis jóvenes deserta de este nivel y nunca acceden a niveles superiores de enseñanza. Muchos de los niños y niñas provenientes de zonas rurales pertenecen al quintil más pobre que no se beneficia ni de esta, ni de otras oportunidades educativas.

Esto obliga a repensar cómo abordar la educación en estos niveles, como atender el problema del analfabetismo funcional y cómo mejorar calidad, equidad y efectividad en los establecimientos de educación media y superior de aquellos que requieren del desarrollo de habilidades básicas para ejercer ciudadanía y desempeñarse competitivamente en el trabajo. Las exigencias, en ambos campos, son hoy mucho mayores que en el pasado lo que hace más compleja la tarea de alfabetizar, especialmente en contextos donde se dan situaciones de interculturalidad y bilingüismo.

La evidencia disponible indica que, en educación primaria y secundaria, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente es menor que el de la población no indígena. Existen diferencias desfavorables en primaria y secundaria. En primaria Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor puesto que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena. Panamá y Guatemala aumentaron sus índices de paridad étnica en el grupo más joven, donde se observó un aumento de 0,63 a 0,75. En contraste, los datos referidos a Nicaragua indican que el índice de paridad étnica habría retrocedido entre la población más joven. Paraguay y Panamá presentan la mayor disparidad en los grupos de más edad, aun cuando se observan progresos en la población más joven de ambos países. Ningún Estado, en la región, presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria (UNESCO/OREALC, 2012).

La paridad de género, en cambio, ha logrado cumplirse con los niños pero aún está pendiente con los jóvenes. Salvo unos pocos países, la equidad en el acceso a primaria es una meta lograda ya que niños y niñas acceden por igual. En general, hay pocas diferencias en logros de aprendizaje, pero los niños logran mejores resultados en matemática y ciencias, y las niñas en lectura. En secundaria, muchos países presentan una mayor exclusión de los hombres, quienes son mayormente afectados por el trabajo infanto-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción escolar. Sin embargo, la maternidad y la colaboración con labores domésticas en el caso de las mujeres afectan también la deserción femenina, especialmente en los sectores más pobres y en las zonas rurales. En el caso de la educación superior, si bien se ha incrementado significativamente el acceso de las mujeres, esto no ha modificado el patrón de género en el tipo de carreras profesionales a las que acceden. Por último, se observan también fuertes desventajas educativas para las mujeres en pueblos indígenas en especial de zonas rurales.

Las brechas en los logros de aprendizaje son el mayor problema para estos grupos de la población. Las desigualdades entre países y grupos son muy pronunciadas según se desprende de análisis comparativos de datos de resultados en pruebas internacionales. De los países latinoamericanos, 9 en total, que participaron en las pruebas PISA todos se ubican en el tercio inferior en todas las materias evaluadas. Algunos países han mejorado su desempeño aunque ninguno alcanza los niveles de la OECD. Chile y Perú mejoraron en lectura, México y Brasil lo hicieron en matemáticas. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias. Algunos países redujeron la proporción de estudiantes en los tramos más bajos. Brasil y México en las tres materias evaluadas. Chile y Perú en Lectura. Chile y Colombia en Ciencias. En todos los países, una gran proporción de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de habilidades evaluadas. La proporción de estudiantes de alto desempeño fue menor al 3% en todas las materias y todos los países evaluados. Chile y Brasil mejoraron su desempeño en Lectura. México en Matemáticas. En Chile la proporción de estudiantes sobresalientes disminuyó. En general, y a pesar de algunos avances por país, en la región entre 30 y 80% de los estudiantes se desempeñan en los niveles más bajos en todas las materias.

2. Innovación y Buenas Prácticas

2.1. ¿Qué lecciones se derivan de algunas experiencias innovadoras en América Latina?

En décadas pasadas, varios países diseñaron políticas e implementaron programas para desruralizar una educación de por sí ruralizada y acercar la educación a los requerimientos de su entorno y las necesidades de sus habitantes. Al menos dos enfoques y tendencias innovadoras fueron claramente distinguibles.

La primera, a nivel del sistema regular de enseñanza, optó por formular políticas nacionales y sectoriales para el medio rural para, de este modo, universalizar el acceso a las escuelas y mejorar la calidad de la enseñanza. Los programas de mejoría de la calidad y equidad en las zonas rurales fueron algunas de las iniciativas más relevantes dentro de estos esfuerzos a los que se sumaron micro centros de enseñanza rural donde profesores de estas zonas tenían un lugar de encuentro entre pares así como posibilidades de intercambiar ideas y experiencia.

La segunda, al nivel de procesos de educación no formal, generalmente dirigidos a jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad, optó por formular proyectos para la atención educativa de segmentos específicos de la población donde se combinaban desde actividades de alfabetización y nivelación básica con otras de capacitación para el trabajo y la participación social. En esta dirección, no faltaron los proyectos que apuntaron al doble objetivo de impulsar programas de educación no formal y, a la vez, modificar las prácticas escolares con el fin de acercarlas al mundo de la producción, la organización y la vida cotidiana. Clásicos ejemplo de tales esfuerzos fueron los programas de educación rural integrada que, hacia fines de los años ochenta, cobraron fuerza especial y rasgos de singularidad, en países como Brasil, Perú y Colombia así como en otros, con predominio de etnias originarias en Centroamérica y México (Gajardo, 1988).

Tres elementos se combinaron para introducir enfoques renovados en la mejoría de la calidad, equidad y efectividad de las acciones educativas en las zonas rurales, a saber:

1. El contexto socio-económico en el que se mueven las poblaciones rurales, particularmente en aspectos relativos a la producción y el empleo,
2. Las limitaciones y vacíos del sistema educacional y la escuela para responder a las necesidades educativas de distintos segmentos de la población rural,
3. La configuración de las estrategias y modelos de desarrollo rural previstos para el medio y la identificación de opciones de política según zonas y su potencial de desarrollo.

La experimentación e innovación educativa en estas zonas dejan en evidencia que muchos de estos esfuerzos rindieron frutos. La población rural de hoy tiene mayores niveles de escolaridad como resultado de políticas y prácticas que, desarrollados en el marco de las actividades del sistema regular de enseñanza se dirigieron, prioritariamente a la población en edad escolar. Y, para los jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad, se diseñaron políticas y programas intersectoriales entendiéndose a estos últimos como un instrumento de apoyo al desarrollo económico y social de las comunidades rurales. En el primer caso, se trata de procesos amplios para descentralizar la gestión de las escuelas y modificar cursos de acción para acercarlos a las realidades regionales y locales. En el segundo, se trató de cambios curriculares para adaptar contenidos a la realidad e intereses de las poblaciones rurales.

Procesos como los de nuclearización educativa, en los años ochenta, se ubican en esta perspectiva. Con orígenes que se remontan a proyectos educativos como la “escuela ayllu”, dirigida a poblaciones indígenas en el altiplano boliviano, apuntaron a una reorganización escolar basada en una escuela núcleo y varias seccionales. Reorientó los procesos de enseñanza combinando las actividades educativas con las productivas y adaptando los contenidos del aprendizaje a la realidad de las poblaciones con las que se trabajaba. En el Perú de fines de los sesenta la nuclearización educativa fue la estrategia adoptada con el fin de erradicar el analfabetismo, ofrecer contenidos diversificados y vincular las prácticas educativas, formales y no formales, con los procesos de transformación agraria. El modelo de nuclearización peruano comprendió la zona de la sierra y la totalidad de la población serrana que concentraban las mayores proporciones de población rural. Aun cuando construyeron sobre lo acumulado se terminó concluyendo que los alcances de este tipo de programas eran limitados en relación a la magnitud de los problemas educativos en las zonas prioritarias (García Huidobro, 1982). Fue así como se desembocó en los llamados programas de nuclearización educativa, estrategia que agrupaba los establecimientos escolares y algunos programas de

educación no-formal en un sistema de núcleos de educación para las zonas rurales (Schmelkes, 1972). Por medio de dichas unidades se articulaba un buen número de actividades educativas desarrolladas en la comunidad y se monitoreaban resultados a través de supervisores de núcleo. Varios supuestos subyacían este modelo. Entre ellos, el de la delimitación de ámbitos geográficos homogéneos, desconcentración administrativa, integración/armonización de programas formales y no formales de educación e implementación de apoyos – técnicos, administrativos y financieros – para facilitar el éxito de las acciones. La estrategia de la nuclearización educativa, aunque poco evaluada, fue replicada en países como Ecuador y México, con porcentajes altos de pueblos indígenas y Colombia para, luego, adoptarse en algunos países de Centroamérica como Guatemala, Honduras, El Salvador con altos porcentajes de población rural e indígena (INIDE, 1976; SEEC/Pernambuco, 1982).

Los modelos de desarrollo rural integrado fue otra estrategia utilizada por los países latinoamericanos para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones rurales y atender a segmentos específicos de su población mediante la provisión de infraestructura, créditos y asistencia técnica, equipamiento para la provisión de servicios básicos, en general. Muchos programas y proyectos de innovación educativa en el Brasil de los años ochenta obedecieron a estas orientaciones. Los proyectos de educación integrada a polos de desarrollo en Estados como Pernambuco, Ceará, Paraíba, Amazonas; proyectos en Colombia y Venezuela, tenían en común el contribuir al desarrollo de las zonas rurales mediante un conjunto programado de acciones educativas diversificadas y flexibles; dirigidas a segmentos específicos de la población; realizados en un área rural determinada; desarrolladas a través de unidades de base, intermedias y centros de trabajo; ejecutadas con recursos humanos debidamente formados o capacitados para las tareas; integrados a los planes o proyectos de desarrollo local y comunitario; capaces de integrar en una misma estrategia educativa todas las acciones dirigidas a la población rural (IICA, 1984; INEP, 1982).

En una tercera línea de intervenciones surgieron, también, los modelos de gestión basados en la escuela.

En el marco general de lo que actualmente se conoce como una nueva ruralidad estos modelos incluyen modalidades de trabajo como la educación por alternancia; la innovación curricular y pedagógica; la formación de maestros rurales con especificidad propia; los programas focalizados de desarrollo comunitario y mejora de la escuela; los proyectos educativos institucionales y los de mejoramiento educativo, entre otros. Común a todos ellos, es la idea de entender la escuela como una unidad con proyecto propio puesta al servicio de poblaciones y situaciones heterogéneas donde coexisten, por ejemplo, situaciones de total estancamiento con situaciones de alto nivel de desarrollo agro-industrial. Zonas con empresas modernas y tecnificadas y pequeñas propiedades agrícolas de subsistencia. Poblaciones de pequeños productores y comunidades indígenas que trabajan bajo modalidades asociativas y en condiciones de subsistencia. Frente a tal diversidad de actores y heterogeneidad de situaciones el proyecto educativo de la escuela demostró ser un buen instrumento para implementar planes y programas con objetivos comunes para la población en edad escolar, por una parte, y programas diversificados diseñados con el propósito de atender necesidades específicas como lo son la composición y dinámica de la población; la estructura de la propiedad; trabajo e ingreso, la organización social, los patrones culturales básicos de los grupos con los que se trabaja; los requerimientos que impone el uso de la fuerza de trabajo familiar en la agricultura de

subsistencia y la adecuación de calendarios escolares a la misma, el uso de lenguas autóctonas y situaciones de bilingüismo, entre otros

Desde la perspectiva de los estilos de gestión escolar, tres campos estratégicos de reformas se han para abordar problemas endémicos de la mala calidad, falta de equidad y rendimiento deficiente de los sistemas educativos en las zonas rurales. Estas incluyen:

- ✓ Estilos descentralizados de gestión que, en las zonas rurales, evolucionaron lentamente hacia una preocupación por hacer de cada escuela un establecimiento con proyecto propio y experimentar con modelos renovados de gestión basados en el fortalecimiento del liderazgo escolar, climas de aprendizaje centrado en los alumnos, desarrollo de capacidades profesionales de los maestros e involucramiento de los padres de familia y gobierno local en la gestión de las escuelas.
- ✓ Una apuesta por la autonomía escolar, administrativa, financiera o pedagógica, para ofrecer mayor participación de los actores en asuntos de la escuela y exigir responsabilidad por los resultados de sus alumnos. Esto, complementado por una mayor libertad a los directores de escuela para seleccionar a sus equipos, manejar presupuestos escolares y recibir recursos adicionales proporcionales a los alumnos de bajos ingresos atendidos por la escuela, medidas locales por mejorar el clima escolar para favorecer los aprendizajes y, desde el nivel central, políticas y apoyos para asegurar los aprendizajes (por ejemplo, parámetros curriculares; marcos para la buena enseñanza, evaluaciones de logros de aprendizaje y alineación de componentes en sistemas de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad).
- ✓ Nuevos enfoques para mejorar las capacidades profesionales de los maestros, atraer y reclutar candidatos talentosos a la profesión, renovar políticas y programas de formación inicial y continua, revisar carreras e incentivos e introducir medidas de alineación curricular a lo largo de ciclos y grados escolares, la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación, cuyo acceso actualmente está fuertemente determinado por el nivel socioeconómico de las familias y un cambios de enfoque de la profesión docente, su reclutamiento, formación y desempeño Varias lecciones se desprenderse de algunas de estas prácticas (Gajardo, 1999, 2013).

Los estilos descentralizados de gestión, en las zonas rurales, funcionan en la medida que sean parte de un paquete de reformas amplio y coherente y que contenga las disposiciones necesarias para preparar para nuevas funciones, al gobierno central, a los gobiernos locales y a los profesionales de la educación que deben aplicar las medidas para lograr resultados en escuelas y salas de aula, Reformas de este tipo pueden tener impacto sobre la calidad del aprendizaje y disminuir las brechas de logro si, y sólo si, se articula con medidas que compensen la falta de recursos, técnicos y financieros, de localidades y escuelas más pobres.

- ✓ La posibilidad de éxito es mayor si, desde el nivel central, se cuenta con políticas e instrumentos para asegurar transparencia, evaluar resultados, usar la información para mejorar desempeños y transformar los sistemas de supervisión y fiscalización en sistemas de acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas.
- ✓ Muchos años de esfuerzo enseñan que es necesario perfeccionar la coordinación entre niveles, central, intermedio y de base, para evitar la reproducción de burocracias a nivel local y una distribución desigual de competencias y

capacidades que terminan generando brechas de equidad y resistencias al cambio,

- ✓ Otras lecciones de la práctica dicen relación con el imperativo de fortalecer ciertas capacidades del Estado para que, en contextos descentralizados, pueda ejercer sus funciones de garante de la equidad mediante la supervisión, evaluación y regulación del sistema educativo; crear mecanismos para velar por la calidad; formular estándares para todos los establecimientos escolares y alinearlos con las evaluaciones de desempeño escolar; reconocer la participación organizada de la comunidad escolar en la gestión y orientación de los establecimientos entre otras funciones que apuntan a fortalecer funciones del Estado para facilitar la ejecución de políticas mediante administraciones delegadas o liderazgos compartidos (Gajardo, 2010).

3. La compleja situación de la docencia en las zonas rurales

Desde la perspectiva del desempeño profesional docente en las zonas rurales, la evidencia acumulada demuestra, consistentemente, que a los buenos docentes no les resultan atractivas las condiciones de trabajo en el medio rural y, por tal razón, quienes se ocupan en estas zonas no son ni los profesionales más calificados, ni los que mejor pueden contribuir a asegurar logros de aprendizaje con los niños (Gajardo y otros, 1992). Hallazgos como éstos, enfatizan la importancia de contar con políticas de profesionalización de la docencia y estrategias para atraer, reclutar y contratar a los mejores candidatos, especialmente para zonas de difícil desempeño, como las rurales, mediante una oferta de condiciones atractivas de trabajo y remuneración acorde a las funciones. América Latina y el Caribe, en general, se encuentran lejos de estas orientaciones y recomendaciones de política. Común a los países de la región es encontrar que:

- ✓ La docencia, especialmente cuando se ejerce en establecimientos públicos, como son los de zonas rurales, es una profesión de incentivos débiles que se organiza en torno a un sistema educativo que, en muchos países, contrata servidores públicos que progresan en una carrera donde la antigüedad es el factor de mayor peso en el avance y la promoción profesional. Las políticas de reclutamiento, incentivos, formación y carrera no favorecen la atracción de talentos a estas zonas e impiden el surgimiento de una cultura profesional.
- ✓ Las zonas y escuelas rurales en América Latina, no evalúan resultados del aprendizaje y no cuentan con una cultura de rendición de cuentas ante las comunidades que sirven. En parte por las resistencias que genera el proceso y, en parte, por la dificultad de aislar la contribución de los maestros al logro de aprendizaje de sus alumnos, entendido como el producto final de su trabajo. Más aún, con pocas excepciones, los maestros que pasan a enseñar en estas zonas egresan sin las competencias adecuadas y sin la práctica necesaria para desempeñarse en escuelas donde es común atender, en una misma sala, a alumnos de distintos grados. Muchos profesores, como resultado de un bajo nivel de calidad promedio de los programas de formación en muchos países, no dominan los saberes básicos de su asignatura. A esto se suma que, si bien en América Latina existen proporciones relativamente altas de docentes titulados, también existen aquellos donde maestros ejercen sin la formación requerida un tema especialmente preocupante en el medio rural latinoamericano.

- ✓ En el campo del perfeccionamiento o formación continua, más que formaciones sistemáticas y apoyos sostenidos en el tiempo, lo que predomina son dispositivos de capacitación masiva de maestros, basados en el formato curso, generalmente organizados en circuitos diferenciados: uno para directores y supervisores, centrado principalmente en temas de gestión, y otro para docentes de aula cuyo énfasis, sin embargo, raramente atiende aspectos disciplinares, pedagógicos o curriculares.
- ✓ Estos dispositivos han sido objeto de duras críticas y han generado fuertes debates académicos y políticos. Ello ha dado pie para que, a lo largo de la década, se fueran generando nuevas modalidades de capacitación y se establecieran tendencias que resultan importantes para los nuevos desarrollos de la profesión docente, en general, pero que han tenido poco impacto sobre la formación de profesionales para el medio rural. Las tendencias recientes en América Latina se ubican en la dirección de alinear la formación docente con el desarrollo de competencias generales que incluyen: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y el entorno de la escuela pero sin especificar diferencias entre zonas urbanas y rurales.
- ✓ Un campo descuidado dentro de la profesión que afecta con más fuerza al mundo rural es la falta de incentivos para reclutar buenas candidatas para el medio y favorecer su desarrollo profesional. Actualmente, para muchos profesionales, los motivos altruistas no son suficientes para atraerlas a la profesión. Esto es especialmente válido en el caso de personas con formación en ciencias o matemáticas, que tienen mayores oportunidades de desarrollo profesional, en mejores condiciones de trabajo en zonas de mayor desarrollo relativo. Para atraer a candidatas como estas, es esencial ofrecer incentivos que compensen la percepción de bajas remuneraciones y malas condiciones de trabajo asociadas a la docencia. Algo que continúa sin ocurrir en las zonas rurales.

Las escuelas rurales e indígenas en América Latina necesitan docentes que comprendan la cultura, las lenguas y la singularidad de estos entornos. Además, las comunidades rurales e indígenas deben ser lo suficientemente atractivas para los docentes principiantes como para reducir la rotación o la deserción de los maestros. La implementación de iniciativas basadas en el reclutamiento de docentes desde la propia comunidad en la que deberán trabajar, que combinen la focalización en candidatas a docentes locales con el acceso de estas candidatas a vías alternativas para ingresar a la profesión podría traducirse en mayores tasas de reclutamiento y retención. Así lo evidenciaron, por ejemplo, los programas centroamericanos basados en la mejoría de las escuelas que posibilitó, por períodos prolongados de tiempo, la autonomía suficiente a escuelas y comunidades para contratar, supervisar y evaluar maestros de enseñanza básica (Terigi y de Shanno, 2013).

Dos de las principales preocupaciones con respecto al reclutamiento de docentes en las escuelas latinoamericanas, a las no escapan las zonas rurales, son: 1) cómo mejorar la calidad de los docentes y 2) cómo aumentar su diversidad. La implementación de vías alternativas de ingreso a la profesión podría ayudar a resolver ambos problemas. En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de los docentes, la implementación de vías a través de las cuales personas que no terminaron un programa tradicional de certificación docente pero que cuentan con una sólida formación en una disciplina, puedan ingresar a

la profesión docente podría ayudar a mejorar la calidad de la docencia. Al mismo tiempo, es probable que estos profesionales necesiten apoyo en el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas para aplicar sus conocimientos y experiencia en el aula. Por lo tanto, la implementación de vías alternativas de certificación por sí sola, sin un apoyo o capacitación permanente, en realidad podría traducirse en una disminución de la calidad y una desprofesionalización de la carrera.

- ✓ Un aporte importante de la innovación en la educación rural ha sido la focalización de las políticas para los grupos más desventajados en el medio. Los programas focalizados han demostrado ser más eficaces para diversificar la fuerza docente que los programas generales. En términos de resultados, las políticas más eficaces han sido aquellas diseñadas explícitamente con una focalización dirigida a docentes o escuelas específicas. Por ejemplo, escuelas y poblaciones con necesidades críticas. Un resumen de políticas reciente con respecto al reclutamiento de docentes para escuelas de alto riesgo en Estados Unidos plantea varias preguntas que las autoridades responsables de la formulación de las políticas latinoamericanas pueden plantearse para evaluar si una política es rigurosa en su focalización hacia una población específica (Gajardo, 2014).
- ✓ Junto a la focalización de políticas y programas las evaluaciones, sobre todo aquellas con fines formativos, han demostrado operar como un poderoso incentivo al buen desempeño de los profesionales de la educación en las zonas rurales. Pocos países, sin embargo, han conseguido instalar políticas en estos campos. Chile, México, Colombia son tres excepciones a la regla. Sin evaluaciones, es imposible saber si vale la pena invertir dinero en un determinado programa de reclutamiento o desarrollo profesional. De ahí la necesidad de seguir invirtiendo en estos procesos entendiéndolos como un apoyo al desempeño más que como un instrumento de premio o sanción por desempeño.

4. A modo de conclusiones

Apostando a la equidad en la distribución de las oportunidades educativas, y a la calidad en los resultados del aprendizaje, los desafíos educacionales del mundo rural requerirán de un nuevo cambio en las políticas y prácticas educativas para asegurar, de manera sustentable, que los objetivos de la mejoría de los logros de aprendizaje y la disminución de la segmentación y desigualdad educativas incluyan:

- ✓ *Estilos de gestión cuyos efectos lleguen a la sala de clase.* Invertir en la formación de una nueva generación de maestros y líderes pedagógicos para los establecimientos de estas zonas, incentivar la certificación de la calidad de la gestión escolar y competencias directivas y docentes, como se hace con éxito los países desarrollados; establecer marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño en el marco de medidas y sistemas de aseguramiento de la calidad y equidad así como apoyos e incentivos que corran aparejados con la responsabilizarían de las escuelas por los resultados del aprendizaje.
- ✓ *Cambios en el enfoque de la profesión docente.* La importancia de contar con buenos profesores ha sido ampliamente reconocida, dentro y fuera de la región. Un reciente informe regional de la UNESCO (UNESCO, 2012) basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales identificó un conjunto importante de situaciones y lineamientos

de políticas de desarrollo profesional docente para los países de América Latina y el Caribe, los cuales agrupó en cuatro grandes categorías: reclutamiento y formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas. Aunque generalizadas, las recomendaciones que se formulan en este informe tienen igual validez para las zonas urbanas y rurales.

- ✓ *Apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes.* En el mundo rural, los lazos con los padres y la comunidad así como la mejoría del clima, liderazgo y gestión escolar son elementos claves en la creación de condiciones para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Escuelas con liderazgo efectivo, lazos fuertes con los padres y maestros que crean comunidades de aprendizaje favorecen la mejora escolar, especialmente en sectores socialmente vulnerables han demostrado ser mejores escuelas que las que no invierten esfuerzos en estos campos. La evidencia demuestra que las escuelas que no mejoran sus resultados tienen, generalmente, lazos débiles en estos ámbitos.
- ✓ *Un mejor uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en educación.* En América Latina y el Caribe el acceso a tecnologías en el hogar está fuertemente determinado por el nivel socioeconómico de las familias. Así, la incorporación más dinámica a la sociedad de la información queda limitada a ciertos sectores sociales en ciertos países que, en la mayoría de los países, no incluyen ni a las zonas rurales ni a las poblaciones más desventajadas, dentro de ellas. Paradojalmente, sin embargo, fenómenos como la radiofonía, en el pasado, y más recientemente la televisión y la telefonía celular ha democratizado los accesos a la información en estos medios y ha acercado grupos tradicionalmente marginados de la población rural a los beneficios del desarrollo. Si bien el uso de las Tics ha sido muy bien aprovechado en políticas y prácticas de educación no formal y extraescolar, en general, las escuelas se han quedado atrás en este campo por lo que urge introducir, una actualización de prácticas y contenidos acordes a la nueva sociedad de la información y estrategias comunicacionales que permitan construir sobre lo disponible.

Referencias Bibliográficas

- FAO/RLAC y UNESCO/OREALC (1988). *Educación Básica y Desarrollo Rural*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Gajardo, M. (1988). *Enseñanza Básica en las Zonas Rurales. Experiencias Innovadoras*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las zonas rurales*. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO.
- Gajardo, M. (2003). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década. En M. Gajardo y G. Puryear (eds.), *Formas y Reformas de la Educación en América Latina* (pp. 5-30). Santiago: LOM Editores.
- Gajardo, M. (2010). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En OEI (ed.), *2021 Metas Educativas. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios* (pp. 59-76). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Gajardo, M. y de Andraca A.M (1989). *Trabajo Infantil y Escuela. Las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO.
- García Huidobro, J.E. (1985). *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*. México D.F.: UNESCO /CREFAL, México.

- IICA (1984). *Educacao no Meio Rural. Experiencias Curriculares em Pernambuco*. Sao Paulo: Brasiliense.
- INIDE (1976). *El fenómeno educativo en el medio rural*. Lima: INIDE.
- Schmelkes, S. (1980). La educación rural en el capitalismo dependiente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(3), 29 – 50.
- Schmelkes, S. (2010). Estudio de evaluación aproximativa de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara. *Revista del Centro de Estudios Educativos* 2(2), 11-36.
- Secretaria Estadual de Educación/Pernambuco (1982). *Sistema Integrado de Educación Rural*. Lima: INIDE.
- Terigi, F. y de Shanno, C. (2013). *Retos del Desarrollo Profesional Docente. Resumen de Política*. Santiago: OAS/ITEN: Colaboratory on the Teaching Profession.
- UNESCO/OREALC (2012). *Situación Educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad el 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO.

La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado

The teaching in multigrade classrooms: An approach to school activities and teaching resources from teachers' perspective

Roser Boix Tomàs^{1*} y Antonio Bustos Jiménez²

¹Universidad de Barcelona y ²Centro del Profesorado de Granada

Este artículo presenta los resultados obtenidos en una de las fases de investigación de un proyecto internacional centrado en la enseñanza de las escuelas rurales. La información que se expone está extraída de entrevistas realizadas a docentes con el objetivo de analizar y conocer la enseñanza multigrado, y también de seleccionar a docentes con los que posteriormente se realizasen observaciones participantes, atendiendo a indicadores de posible desarrollo de metodologías activas en sus aulas. El trabajo que aquí se muestra sintetiza los hallazgos más significativos obtenidos en parte del territorio español sobre la gestión de los recursos didácticos y las actividades escolares que estos docentes llevaban a cabo en sus grupos multigrado. De manera más concreta, los resultados apuntan al contexto como foco de atención educativa, la utilización y preponderancia de los recursos impresos y tecnológicos, la figura del alumno tutor en las relaciones escolares interedad o diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en el aula multigrado. Las conclusiones del estudio en esta etapa ayudaron a conocer el tipo de didáctica multigrado que los docentes llevaban a la práctica en sus grupos-clase.

Palabras clave: Didáctica multigrado, Escuela rural, Actividades escolares, Recursos didácticos, Metodología activa.

This paper presents the results of one phase of an international research project focusing on teaching in rural schools. The information discussed is drawn from interviews with teachers during a period of study in which it had to be analysed, known and selected multigrade teaching, based on indicators of possible development of active methodologies to teachers, with whom participants then make comments. The work shown here summarizes the most significant conclusions from the Spanish territory on the management of teaching resources and school activities that these teachers carried out in multigrade groups. The results provide information on topics such as the context as a focus of educational attention, the use of print and technological resources, the figure tutor student on school mixed age relationship or different types of developed activities in the multigrade classroom. The findings at this stage helped to know the type of multigrade teaching that teachers carry out in their class groups.

Keywords: Multigrade teaching, Rural education, Educational activities, Teaching resources, Active teaching.

*Contacto: rboixt@gmail.com

1. Introducción

En la medida en que las escuelas rurales se asienten en territorios de escasa presión demográfica, los agrupamientos escolares que se realizan en sus aulas seguirán teniendo en la multigradación su mayor peculiaridad organizativa. Estos grupos de reducido volumen de alumnado siguen estando presentes en multitud de países en los que la presencia rural es una realidad. Pese a los posibles cambios o transformaciones que se hayan producido en el medio en el que sus escuelas se insertan, la multigradación obedece a una peculiaridad que se mantiene con el paso del tiempo, y para la que los planteamientos pedagógicos a desarrollar requieren una atención específica.

Es diferente la enseñanza en un grupo graduado de la que se produce en un grupo multigrado. El espectro cognoscitivo que suele existir en los modelos organizativos multigrado es extenso cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay alumnado de diferentes grados. Existe un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por niños y niñas de cursos inferiores y superiores. Esto, que pudiera parecer en principio un desequilibrio o complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas, incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje.

El modelo graduado, como decimos, está presente en gran parte de centros educativos en los que el medio es urbano o de una demografía que conlleva la graduación en las aulas de sus centros escolares. En él, la respuesta a las diferencias curriculares originadas por los diferentes niveles de adquisición de competencias del alumnado es uno de los retos permanentes para el profesorado que enseña. En el caso de las aulas multigrado, la respuesta docente se ajusta a la gestión de la heterogeneidad, condicionada por la presencia de un alumnado que necesita aprender en función de los grados a los que está oficialmente adscrito. Este fenómeno hace inevitable la atención a los procesos metodológicos que se dan en estos grupos-clase, ya que, en función de su consideración en la planificación y actuación docente, los procesos y los resultados educativos podrán ser más enriquecedores.

En relación a la enseñanza en estas aulas, ha sido frecuente tradicionalmente un modelo pedagógico de actuación derivado de la hegemonía de actuaciones o planificaciones metodológicas para aulas graduadas (Terigi, 2008). El ajuste didáctico de la multigradación implica partir del supuesto de que este modelo organizativo goce de las especificidades oportunas. En ello se viene insistiendo desde hace tiempo para que la formación docente permita dar cabida a lo concerniente a la multigradación.

El conocimiento del aula y la enseñanza multigrado ha venido siendo objeto de atención durante los últimos veinte años a través de diversos y variados trabajos basados en estudios y análisis de diferentes territorios. Algunas de las aportaciones más citadas durante los últimos años podemos encontrarlas en Veenman (1995 y 1997), Mason y Burns (1997), Little (2001 y 2006), Hargreaves (2001), Pridmore (2007), Mulryan-Kyne (2004, 2005 y 2007).

Con la intención de conocer la enseñanza en el contexto multigrado de las escuelas rurales, se ha desarrollado un estudio internacional del que se extrae una parte en este

trabajo¹. Llevado a cabo en centros educativos en los que existían aulas multigrado, el proyecto gravitaba en torno a la idea de si ese conocimiento podría hacer posible que el modelo de enseñanza fuese extrapolable debido a su supuesta valía pedagógica a otros contextos escolares no necesariamente multigrado. Para ello se estudiaron y compararon las metodologías de trabajo en las aulas rurales de diferentes territorios. Así, se especificaron en el marco general del estudio objetivos relacionados con las estrategias didácticas, la organización del espacio y del tiempo, los materiales y recursos didácticos, y la evaluación del alumnado en aulas multigrado.

En las anteriores etapas del proyecto se habían realizado dos estudios cuantitativos a través de la administración de cuestionarios en cada territorio que, en el caso de España, se llevaron a la práctica en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón y Cataluña. A partir del análisis de los resultados de estos cuestionarios se seleccionaron aquellas escuelas rurales y/o docentes que a priori parecía que optaban por una perspectiva psicopedagógica socioconstructivista². Era básicamente el comienzo de los estudios con metodología cualitativa tras acudir a procesos estadísticos que apuntaran a la detección de prácticas educativas reseñables por su supuesta valía, y a sujetos que llevasen a cabo en sus aulas lo que en principio se podían suponer como metodologías activas-participativas.

Aquí se presentan las aportaciones derivadas del análisis de diez entrevistas realizadas a docentes de aulas multigrado en la fase inicial con metodología cualitativa de investigación para la fase mencionada. Concretamente, para este trabajo, se ha extraído lo referente a las actividades escolares y los recursos didácticos, elementos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las aula multigrado. Tales elementos serían analizados complementariamente a posteriori, en la siguiente fase (no descrita en este trabajo), a través de observaciones participantes realizadas a parte del profesorado entrevistado.

2. El aula multigrado en la escuela rural

La realidad educativa rural en España es diversa. La organización territorial española articula el país en Comunidades Autónomas, con competencias en materia educativa. Cada Comunidad dispone de una política educativa propia y, en concreto, sobre la educación en los territorios rurales de su ámbito de actuación y despliegue (Abós et al., 2015). De esta manera, la tipología de agrupamientos de escuela rural toma identidades y conceptualizaciones distintas (Centros Rurales Agrupados, Zonas Escolares Rurales, Colegios Públicos Rurales, entre otros). Sin embargo, la noción de escuela rural y de aula multigrado es similar entre las diferentes Comunidades.

¹ Proyecto EDU2009-13460, Subprograma EDUC (Ministerio de Ciencia e Innovación – España). Países participantes: España, Francia, Portugal, Chile y Uruguay.

² En España se optó por criterios de heterogeneidad en lugar de criterios de eficacia para seleccionar las escuelas. Ambos tipos de criterios estaban apuntados en el proyecto inicial (el de eficacia pudo utilizarse en algunos países a través de resultados en pruebas estandarizadas). Dado que ni los indicadores de las pruebas estandarizadas, ni los cursos en los que se aplicaban eran los mismos entre las Comunidades y, además, tampoco se disponía de datos concretos sobre los resultados en escuelas rurales, se procedió a elaborar un cuestionario común de preselección de la muestra de docentes para las tres Comunidades. A partir de la información obtenida se determinó la muestra definitiva para desarrollar los siguientes instrumentos de recogida de datos previstos en el Proyecto.

La multigraduación es la característica más singular de la escuela rural. Por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado, es decir, de un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos.

Little (2001) define las aulas multigrado independientemente de si son creadas o no bajo una intención pedagógica. Expresiones como “clases combinadas”, “clases que se ven forzadas a mezclar edades” o bien “cursos mezclados de forma forzada” se relacionan con aulas multigrado creadas por necesidad, como ocurre con las escuelas rurales españolas. En cambio, términos como “agrupamientos verticales”, “no-graduadas” se suelen relacionar con aulas multigrado creadas como opción pedagógica en escuelas no rurales y rurales.

Sea cual sea el motivo por el cual se opta por la enseñanza multigrado, y centrándonos en la escuela rural, el objetivo principal es dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad existentes en esta tipología de aulas y, para ello, hay que contemplar los principales fundamentos que le dan valor pedagógico. A partir de estos fundamentos podemos reflexionar sobre la importancia de una didáctica multigrado centrada en la utilización de determinadas estrategias didácticas, en la organización del espacio y del tiempo, así como de la complementación de recursos curriculares que van más allá de la didáctica psicologizada, epistemologizada y prescriptiva, como nos alerta Santos (2011).

Uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia interedades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan. Se parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativo. Este fenómeno específico, referido al enriquecimiento académico interedad en aulas multigrado, ha aparecido mencionado durante los últimos años con diferentes denominaciones, pero con significados complementarios: teoría de los círculos concéntricos de aprendizaje (Boix, 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). Definiciones y descripciones que vienen a remarcar la impregnación mutua en el fenómeno asimétrico, expandido y fluctuante de los procesos de aprendizaje de alumnado de diferentes grados en el mismo salón-clase-aula. El hecho de compartir un mismo espacio educativo, de interactuar de forma natural, supone necesariamente escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en grados de complejidad. Siguiendo a Siegel y Shaughnessy (1994:564), “el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variante del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”, sin contemplar que justo las diferencias pueden ser utilizadas como un recurso curricular efectivo.

La intencionalidad educativa en el aula multigrado, dada por una gran variedad de situaciones y procesos, permite una enseñanza integrada que va más allá de la aplicación de una determinada estrategia didáctica y ello permite, además, que el maestro conozca mucho mejor a sus alumnos (Mulryan-Kyne, 2004). El trabajo globalizado se puede llevar a cabo mediante estrategias didácticas diversas, activas y participativas, que fomentan el aprendizaje compartido y las múltiples formas que existen de aprender. Sin embargo, es necesario que el maestro sea capaz de reflexionar sobre la estrategia de

aprendizaje más adecuada, más allá de la prefijada. Que contemple las diferentes formas de aprender que desarrollan los alumnos a partir de sus experiencias externas o de las que les aporta el propio grupo clase interedad (Quail y Smyth, 2014) y que implican la creación de condiciones ambientales (espacio, tiempo, recursos) que les motiven para investigar y creer en sí mismos como constructores de su propio aprendizaje. La metodología activa-participativa favorece este trabajo globalizado y de interrelación de conocimientos en el aula, además de promover la autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre los alumnos.

La autonomía de aprendizaje, como competencia de carácter transversal y metodológica, requiere, como mínimo, la adquisición de las siguientes capacidades: autogestión del propio aprendizaje, adquisición de confianza en las decisiones que toma el alumno, asunción de responsabilidad en la toma de dichas decisiones y aprehensión de relaciones inter e intra dependencia personal, sin depender de otras personas. Sin embargo, en la práctica pedagógica del aula se suele confundir la autonomía de aprendizaje con el trabajo individual. El maestro rural suele considerar que el alumno es autónomo cuando es capaz de trabajar solo, sin su ayuda, utilizando los recursos didácticos del aula en su caso. Sin embargo, este nivel de autonomía de bajo perfil no supone la posible pérdida de la misma si se involucra en una relación más estrecha de actividad colaborativa (Ribchester y Edwards, 1998).

Por otro lado, el trabajo cooperativo se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común. Dicha organización genera interdependencia positiva entre los alumnos y posibilita el desarrollo de sus habilidades interpersonales. En los grupos inter-edad, el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales (Mulryan-Kyne, 2004).

Cualquier alumno de la clase, indiferentemente de su edad, puede tomar el rol de alumno guía y orientador para con otro compañero. Se convierte, por un tiempo determinado, en monitor o tutor de sus propios compañeros desarrollando habilidades metacognitivas avanzadas. De esta manera, toma conciencia de cómo se aprende, se siente responsable de ello y puede corresponderle eficazmente con sus aportaciones y experiencia. Como decíamos anteriormente, se aprende a aprender.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existen dos componentes que pueden considerarse como básicos: las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos. Las actividades de aprendizaje que permiten al maestro rural el desarrollo de estrategias didácticas para la adquisición de competencias adquieren una relevancia especial en el aula multigrado, dado que suelen ser los principales ejes de planificación curricular (Santos y Martínez, 2011), en ocasiones más que las estrategias didácticas. Si bien estos docentes consideran importante y necesario el desarrollo deductivo de la planificación curricular partiendo de las competencias para llegar a la evaluación, no es menos cierto que las actividades de aprendizaje son el componente con el que suelen reflexionar en primer lugar para su encaje posterior en la estrategia didáctica. En realidad, el proceso es inductivo, ya que la actividad de aprendizaje, como va dirigida directamente al alumno, es para el docente rural el primer componente a programar y, tal vez, el más valorado y creativo de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, las actividades diseñadas pueden ser diversas, múltiples y variadas³: actividades contextualizadas (con presencia de los recursos propios del medio rural), actividades individuales y colaborativas, actividades de socialización, actividades vinculadas a estrategias didácticas activas (proyectos, descubrimiento, investigación en el medio, conferencias, simulaciones, resolución de problemas, etc.), actividades de profundización y refuerzo curricular, actividades para aprender contenidos específicos (disciplinares y propios de la edad), y actividades para la circulación de los saberes. Estas últimas suelen estar menos planificadas y, en todo caso, surgen de estrategias didáctica activas en las que trabaja todo el grupo-clase. La mayoría de estas actividades son dirigidas y semidirigidas por los docentes.

Pero las actividades necesitan de recursos para su desarrollo con éxito. Los maestros rurales también utilizan una gran variedad de recursos didácticos en el aula multigrado. El uso de TIC como recurso didáctico está presente en las aulas multigrado (Hargreaves et al., 2009:83), probablemente para superar “el déficit con lo urbano”, pero fundamentalmente es utilizado para la búsqueda de información y como medio de entrada en el aula de diversos contenidos relacionados con el entorno inmediato, que no son fáciles de obtener a través de otro tipo de recursos. Los alumnos utilizan Internet para buscar, procesar y comunicar información. Poseen las habilidades necesarias para tratar de forma adecuada la información y poder transformarla en conocimiento, básicamente en la realización de las actividades de aprendizaje planificadas. En la búsqueda, selección, registro, tratamiento y análisis de la información, los alumnos rurales utilizan diversas técnicas y estrategias como son orales y escritas (dictados, redacciones, conferencias inter-edades), audiovisuales, digitales y multimedia.

Por lo general, esta información es utilizada en el desarrollo de trabajos individuales y/o grupales y son propuestas procedentes de los libros de texto (ampliar y profundizar en determinados temas) o bien de los propios maestros.

El entorno es otro recurso para el maestro rural. Estudios como los propuestos por Kalaoja (2006) y Peltonen (2002) muestran, además, cómo en la utilización de este recurso, entre los maestros y los alumnos rurales se crea un atmósfera familiar y de relaciones personales informales.

El libro de texto junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado, tanto si el planteamiento psicopedagógico del maestro sigue una tendencia socio-constructivista, como si se define por un carácter más conductista. Este recurso parece dar seguridad curricular al maestro, es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo.

3. Origen, finalidad y metodología del estudio

El objetivo del estudio en esta fase de la investigación era doble:

- ✓ Obtener información descriptiva sobre los procesos metodológicos que se producían en las aulas multigrado.

³ Clasificación elaborada en proceso inductivo a través de los resultados de la investigación mencionada.

- ✓ Seleccionar a docentes para la siguiente fase de campo, correspondiente a observaciones participantes, como exponentes de la organización y el desarrollo de metodologías activas-participativas.

Para dar respuesta a estos objetivos, se realizaron entrevistas al profesorado en las que se obtuvo la información que aquí se expresa⁴. Se atendió al formato de entrevista semiestructurada para interactuar con el profesorado seleccionado. Las entrevistas contemplaron cuestiones comunes para todos los entrevistados (referentes a agrupamientos, organización de los espacios, organización del tiempo, planteamientos pedagógicos, autonomía, estrategias didácticas, actividades escolares, materiales y recursos, tecnologías y evaluación), que se adaptaron a las contestaciones que cada entrevistado había cumplimentado en el cuestionario de la fase anterior.

Dado que las hipótesis generales de todo el estudio⁵ estaban basadas en la relevancia de la aplicación de las metodologías activas-participativas en las aulas rurales, para detectar tales prácticas y ponerlas en conocimiento para su posible extrapolación, se partía del supuesto de que en estas aulas/centros se podía estar produciendo enseñanzas basadas en la innovación pedagógica, apoyadas en planteamientos y estrategias didácticas proclives a ella. Era de suponer que una parte o la totalidad de los docentes entrevistados participaban de este enfoque renovador de la enseñanza debido a las contestaciones que habían facilitado en los cuestionarios (por confirmar en la aportación que aquí se presenta y, sobre todo, posteriormente, una vez que se realizaran las observaciones participantes y se terminara de contrastar la información). Por tanto, se trataba de seguir un itinerario claramente intencional de selección de sujetos y prácticas.

4. Resultados

4.1. La actividad interedad y la gestión escolar de la multigraducción

Las narraciones que el profesorado entrevistado realizó apuntaban a las dificultades organizativas en el trabajo escolar para atender simultáneamente a alumnado de diferentes grados. Uno de los procedimientos utilizados por el profesorado para atenuar esta dificultad era aprovechar la asistencia al aula de profesorado de apoyo para graduar los agrupamientos y atender por parte de cada docente a un reducido número de alumnado y grados. Se realizaba una división del alumnado para que el profesorado atendiese al alumnado según grado de pertenencia.

...Como les tengo menos horas juntos, pues tengo menos dificultad, la verdad. Porque el apoyo, el hecho de separar a ratos, pues te ayuda mucho, ¿no? Pero cuando están todos juntos, imagínate que los tuviera todas las horas.

En el desarrollo de las tareas con alumnado de diferentes grados, ocurría también lo que en otros grupos graduados en los que existe alumnado con diferentes niveles de competencia curricular: la necesidad de regular los ritmos y velocidades de trabajo para

⁴ Se exponen en este artículo las aportaciones obtenidas del estudio de diez entrevistas realizadas a diez docentes entre Andalucía y Cataluña. Los docentes fueron seleccionados por contener las respuestas de los cuestionarios que previamente habían cumplimentado mayor número de contestaciones de posible desarrollo de metodologías activas-participativas que el resto de docentes participantes.

⁵ Una de las hipótesis que aquí se barajaron fue: La adaptación de metodología participativa en el aula rural atiende la diversidad en el aprendizaje permitiendo logros de calidad en la mayoría de los alumnos.

que el alumnado “no se quede atrás” o “se te dispare”. En esta complejidad, el docente trataba de adaptar a las capacidades la intensidad y recorrido de las tareas. Aparecía aquí también la dificultad para adecuar el trabajo escolar a diferentes ritmos del alumnado presente en el aula multigrado.

...Se me han dado muy poquitos casos de niños que tengan alguna dificultad concreta y no sigan el ritmo, pero que yo procuro llevarlos a todos... No al mismo ritmo, sino en el mismo trabajo. Que no se te quede ninguno descolgado. Es un poco difícil porque tienes que ir frenando a unos, a los que se te disparan. Tienes que ponerles actividades de ampliación o de lo mismo. (...) Y entonces y a los que van... que se te van quedando atrás tienes que ir... Eso es lo más complicado, llevarlos a todos más o menos, ¿no? Aunque luego cada uno tiene su nivel, eso es evidente.

La flexibilización en atención a la diversidad de ritmos y edades parece también tenerse en cuenta para el docente que expresa el siguiente pasaje (en relación a las actividades). Dentro de un marco temporal de desarrollo, se gestiona de alguna manera la capacidad e iniciativa del alumnado para decidir de qué manera resolver la realización de las actividades. Este planteamiento, en principio parece que podría favorecer cuestiones como aprender a aprender, la iniciativa personal, la creatividad o el fomento de la responsabilidad.

Hay un diseño, digamos para quince días, en que se ha de haber hecho esto, esto, esto y esto. Y entonces, sí que aquí cada uno puede elegir exactamente en qué momento qué actividades hará. Pero las debe terminar de decidir. Por lo tanto, entre clase, o entre las horas de la escuela, o entre las horas de casa o lo que sea, al cabo de los quince días aquellos ... Entonces sí que aquí van muy bien a su ritmo e, incluso, dentro del mismo grupo de edad hay niños que hacen unas actividades y otras diferentes para que cada uno pueda seguir el suyo.

Por otro lado, se observa en las intervenciones de algunos docentes lo que podrían ser enfoques similares o complementarios a las secuencias didácticas. Se abordan temáticas comunes para el grupo-clase, pero con diferente grado de dificultad en cada uno de los grados. El proceso metodológico de la secuencia didáctica aparece reflejado en multitud de guías docentes en países del ámbito latinoamericano como una de las respuestas didácticas adaptadas a la realidad multigrado⁶.

(...) Todos trabajan igual de eso. Cada uno a un nivel. (...) Si están trabajando acentuación, todos trabajan acentuación, pero cada curso... Porque eso sí lo hacen por separado los de cuarto, quinto... Cada curso tiene tres niveles de dificultad sobre lo que estamos trabajando de eso, ¿no? Todos trabajan. O sea, son digamos tres cuadernos para tercero, tres cuadernos por cuarto, tres para quinto... Todos trabajan lo mismo y cada... y la cosa que trabajamos está en los tres cuadernos.

Otro aspecto mencionado en trabajos anteriores y comentado en el apartado anterior “El aula multigrado en la escuela rural” es lo concerniente a los aprendizajes por contagio debido a fluctuaciones en el aula multigrado de los niveles de competencia curricular del alumnado. Encontramos en los siguientes fragmentos reflexiones del profesorado sobre este hecho.

Digo: 'Atiende a esto que te va a sonar'. De hecho, una cosa que sí nos... que te lo contarán más maestros rurales. Hay niños que a lo mejor están en tercero y si van con los de quinto a

⁶ El planteamiento de secuencias didácticas goza de un elevado reconocimiento en escuelas rurales suramericanas, como decimos. Su aplicación va más allá de lo que en este pasaje de texto se visualiza. Con diferentes variantes, su aplicación consiste básicamente en un itinerario didáctico que se suele centrar inicialmente en la atención de todo el grupo multigrado a través de una temática común, ajustes didácticos posteriores a los grados en función de la complejidad en el trabajo de esa temática, para volver finalmente la atención a todo el grupo y concluir con las aportaciones que realiza el alumnado.

clase, con los de cuarto, cuando llegan a cuarto, 'Ah, esto me acuerdo del año pasado, que se lo hiciste a...'. Aunque esa explicación no vaya para esa persona se les queda, porque lo están oyendo y al final sí, sí se aprovecha. Sobre todo los que vienen por detrás y después los que están por delante repasan un poquito también.

Siempre yo intento que uno adquiera del otro los conocimientos. Por ejemplo, cuando yo explico. Yo explico... Por ejemplo, digo: 'Quinto'. Pues venga, quinto. 'Pero los de sexto escucháis, a la vez que trabajáis escucháis'. ¿Por qué? Porque les sirve de repaso. Cuando les explico a sexto, pues, los de quinto también escuchan. Yo no se lo tengo ni que decir, porque la verdad es que aquí los niños están acostumbrados a eso, a escuchar y a la vez ya para el año siguiente ya les suena.

Parecía común como estrategia para agrupar la información que los docentes que programaban el trabajo escolar con antelación (lo que aparece como trabajo basado en la utilización de los libros de texto), que se estableciesen diferentes calendarios de aplicación de las actividades escolares. Es decir, que las actividades correspondientes a diferentes momentos del curso para varios grados del aula pudieran simultanearse con el propósito de trabajar conjuntamente el alumnado temáticas comunes, independientemente del grado de exigencia curricular según la edad o el grado.

En cuanto a temporalización y a contenidos que sean los mismos. Cosas que a lo mejor, bueno, pues... Yo con los maestros de aquí, 'Oye, de matemáticas, ¿cómo vas?' 'Pues estamos llegando al tema ocho haciendo la división por dos cifras, tal y cual'. 'Venga, pues yo a ver si corro un poquillo, para ver si os alcanzo.' O, 'a ver si me paro para que me alcancéis vosotros a mí'.

En cuanto al manejo del concepto de autonomía en el trabajo escolar, la interpretación que se solía realizar por parte del profesorado entrevistado estaba en la línea de asumirla como estrategias de enseñanza relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento o los métodos de búsqueda y potenciada por el maestro. No se hallaron en las entrevistas alusiones claras al fomento de la autonomía personal en el propio aprendizaje y en las tareas escolares.

Entonces, la misma actividad hay momentos que yo les obligo que sean autónomos, porque si no, no les ayudo, como obligándoles casi a que piensen y que pongan en práctica todo lo que estamos viendo. Porque si estamos viendo una estrategia de matemáticas y tú ahora, en ese problema en concreto, te está planteando que la pongas y tú no lo estás haciendo, pues primero piensa lo que sea, aunque está mal, y luego yo digo 'no, no, a ver'. Los guío, les doy una pequeña pauta para que él pueda seguir. Pero, es la misma actividad. No hace falta que sea una actividad distinta.

Inciendo en la noción de autonomía, el profesorado describía cómo se relacionaba directamente con el nivel de competencia curricular del alumnado. A más nivel de competencia curricular, más posibilidades de realizar un trabajo autónomo por parte del alumnado (podría entenderse que a mayor edad también mayor trabajo autónomo). En otras aportaciones sobre aulas multigrado también se analizan las posibles potencialidades en cuanto a la gestión de la autonomía del alumnado (Abós, Boix y Bustos, 2014).

Léelo, piensa a ver. Utiliza una de las estrategias que yo te he enseñado. Pues hacer un dibujo, hacer un esquema, representar gráficamente los datos que te dan ahí... y cuando tú tengas eso y pienses qué tipo de operación, aunque esté mal, bien, que yo te lo miro y te guío'. (...) Pues primero, esa misma actividad, primero es autónoma. Luego, al final, a lo mejor vamos haciendo, porque se ha equivocado en el planteamiento.

En relación a los tipos de actividades relacionadas con lo que se comenta aquí, en otras ocasiones, las de descubrimiento, a veces podían ser interpretadas bajo la denominación de actividades semidirigidas.

Y aquí ha puesto cuatro y aquí ha puesto dos, a ver, cómo lo ha hecho para que... Les vas dando una pista, les vas dando otra. Eso es lo que yo entiendo por ser una actividad semidirigida.

Las referencias a las posibilidades educativas derivadas de la baja matrícula o ratio en cada grupo escolar rural ponían de manifiesto la atención individualizada que puede existir en estos grupos-clase. En todos los casos, esta cuestión era leída por parte del profesorado como una ventaja para la enseñanza en grupos multigrado de las escuelas rurales. La denominación muy utilizada entre el colectivo docente para denominar a estos grupos vuelve a aparecer en alguna de las entrevistas (“clases particulares”).

Yo a ellos se lo digo. Es como unas clases particulares, ¿no? Pueden preguntar en cualquier momento y así te ven que... No sé. Que es más llevadero para ellos tenerme cerca.

Otro foco de atención interesante en el estudio era profundizar en las posibilidades del intercambio interedad aprovechando el contexto de la multigradación en el aula. Los intercambios de conocimientos entre diferentes edades, las monitorizaciones, utilización del alumno tutor de forma pedagógicamente ventajosa por parte del docente o apoyos mutuos, aparecían en las intervenciones del colectivo docente entrevistado. Esta vertiente de las posibilidades de la mezcla de edades en el aula aparece también en otras aportaciones (Boix, 2011). En los casos en los que se ofrecía, parecía obedecer en algunos casos a iniciativas docentes planificadas o improvisadas, pero con una intencionalidad para la mejora conjunta del alumnado participante. En el siguiente pasaje, por ejemplo, la tutora hace referencia a las facilidades que el alumnado tiene para expresarse y explicarse con un lenguaje más propio del alumnado (aspecto que parecía ayudar en la realización de las tareas al alumnado de menor nivel de competencia curricular). Un vocabulario “cercano”, “adaptado al otro” podía ayudar a comprender mejor las tareas siendo explicadas por el propio alumnado. Por otro lado, esta estrategia suponía un apoyo para la docente.

En ejercicios que no entienden me doy yo cuenta muchas veces de que cuando se lo explica uno igual lo entienden mucho mejor. Entonces, yo a lo mejor me tiro tres horas dándole vueltas a, sobre todo, cosas de matemáticas así más complicadillas de decenas, de tal... Y a veces digo ‘madre mía, ya cómo se lo explico, es que no doy yo con la tecla’. Y le digo a otro: ‘Explícaselo tú’. Y a los cinco minutos vienen diciéndote: ‘Ya lo he entendido, se hace así y así’. Entonces, ellos... Claro, es que tienen el mismo lenguaje.

En otras contestaciones que ofreció el profesorado, se apuntaba a la posibilidad de que en actividades de matemáticas, la cuestión del lenguaje similar entre alumnado se prestase más a apoyos interedad o alumnado tutor en la realización de las actividades. En otras áreas parecía ser más complicado, según comentaba el profesorado, el establecimiento de esta estrategia de un modo productivo para el alumnado.

Yo creo que la tutorización con niños más grandes con otros más pequeños, sobre todo en matemáticas, da un resultado estupendo. En la realización de operaciones, simplemente. Que tú a lo mejor les estás explicando el mecanismo de la división por dos cifras y que a ellos a lo mejor no les... Y en cambio, a ellos se lo explican y yo qué sé, les hacen los mismos pasos que tú, que son los que tú dices. A lo mejor utilizan un lenguaje más próximo a ellos y les va muy bien. Sobre todo en matemáticas. En los temas de conocimiento ya es distinto.

4.2. Los recursos didácticos: algunas descripciones sobre su uso

En las narraciones que el profesorado realizaba sobre cómo utilizaba los recursos didácticos y cuáles tenía en consideración para enriquecer los procesos formativos del alumnado, apareció el contexto del centro; el medio en el que se inserta como facilitador de actividades y materiales de trabajo escolar. En el primer caso, encontramos en alguno de los pasajes referencias a actividades contextualizadas.

Y participamos con muchísimas actividades que nos proporciona la mancomunidad de municipios. (...) Es donde estuvieron haciendo unos talleres con el plástico. Tenemos contenedores distintos. O sea, que hacemos todas las actividades que hay... Todo lo que podemos aprovechar lo aprovechamos.

El propio medio, el entorno, parecía convertirse en ocasiones en potencial recurso didáctico en sí mismo. En algunos de los casos, la geografía del territorio ayudaba a su incorporación al conjunto de actividades. Conviene recordar que los espacios donde se encuentran las escuelas rurales pueden ser también los propios pueblos, paisajes, enclaves geográficos, como patrimonio natural propio. Este planteamiento hace que el alumnado reconozca y aprenda de los elementos del entorno. Permite que el capital del medio se introduzca en la actividad escolar (Bustos, 2013). En este sentido, el entrevistado reflexiona en cuanto al potencial paisajístico y natural del entorno para ser considerado educativamente.

Si queremos hacer una excursión a la Sierra de Cantagrillo, con salir a la puerta de la calle ya lo hemos hecho. Y de hecho, lo hacemos todos los trimestres, por lo menos una vez. No necesitamos llamar a ningún autobús. Salimos a dar un paseo y estamos paseando por la Sierra de Cantagrillo. (...) No sé, que en ese sentido sí que aprovechamos mucho el entorno que tenemos ahí tan privilegiado.

Y a la hora de estudiar las plantas, pues, hemos estudiado las plantas que tenemos aquí y de unas aprovechamos el tallo, con otras la flor, con otras la hoja, con otras la raíz y entonces también lo vas aprovechando.

La utilización de miembros de la comunidad como recursos formativos también apareció en algunas entrevistas. El conocimiento colectivo que diferentes profesionales, entidades o servicios prestan en el entorno es un foco de atención importante para ser considerado en la vida escolar. En este caso, se observa un ejemplo en las aportaciones de una profesional madre de alumno que posteriormente se convierte en material didáctico para ser empleado en cursos sucesivos. Este docente desarrollaba proyectos en el aula para los que ampliaba progresivamente el banco de recursos educativos.

El primer trimestre hicimos el proyecto de la alimentación. Pues una madre que es bióloga y le gusta mucho la dietética y tal, y la nutrición, pues vino a hacernos una conferencia. Y entonces ella nos llevó unos materiales y tal. (...) Me irán de fábula dentro de dos años, cuando volvamos a hacer el proyecto de la alimentación. O dentro de tres, depende del grupo de alumnos. Evidentemente lo usaré. Quiero decir... Vas como recopilando un poco con eso.

Otro ejemplo de recurso didáctico aprovechando el territorio y las oportunidades que brindaba era el huerto escolar. Aunque en las entrevistas no se profundiza en la utilización de este recurso, con la descripción de sus detalles de organización, potencialidades... sí se aprecia que en algunos centros se podía utilizar.

(...) En relación al entorno, mira, nosotros aquí mismo tenemos un huerto. (...) Ellos... Que estamos hablando de la fotosíntesis, no sé qué, y al maestro se le ocurre 'podríamos poner un huerto en ese cacho que tenemos allí, pues lo vamos a hacer'. Como estamos en el campo...

El uso del huerto como recurso didáctico en sí mismo también parece permitir relacionar los aprendizajes para diferentes contenidos curriculares. Puede favorecer, según plantea el profesorado, el tratamiento interdisciplinar en el enfoque de enseñanza. En este pasaje el docente relaciona el área de matemáticas con elementos del recurso.

Cuando hemos hecho áreas y volúmenes, superficies, perímetros, hemos hecho... Hemos utilizado las medidas de nuestro huerto. (...) Cuando hemos trabajado el metro, el centímetro... Una de las prácticas ha sido medir...

Por otro lado, el profesorado entrevistado hizo alusión a los libros de texto y materiales impresos. En alguna reflexión aparecía la necesidad de que estuvieran contextualizados a la realidad didáctica.

T a mí no me gusta – el libro de texto – porque me cuesta trabajo relacionarlo con lo que estamos haciendo, y yo digo ‘bueno, y ahora que les cuento yo a estos, ahora me lo tengo que inventar yo el rollo’. Porque claro, tu, si estás hablando de un tema tendrás que estar todo el tiempo... pero de vez en cuando digo bueno, pues a esto le haremos menos caso y...

En otras ocasiones se reflexionaba sobre el libro de texto considerando que debiera usarse de otro modo o de forma secundaria, especialmente a medida que va pasando el tiempo (según indica el docente de esta entrevista), con un enfoque más globalizado, aunque se admita que se utiliza, independientemente de la argumentación dada. Existe en esta opinión el reconocimiento de los inconvenientes para su utilización, pero se reconoce que se utiliza dado que facilita, en opinión del entrevistado, el trabajo docente.

Porque si decides trabajar sin libro es que no tienes nada, no tienes nada preparado de material y estos niños trabajan que madre mía... Te pones a hacer fotocopias y se comen... Entonces claro, es que es muchísimo trabajo.(...) Entonces pues... yo lo del libro, es que le veo mucho inconveniente en esto, que dices ‘es que a mí me gustaría trabajar...’ decir, ‘pues yo creo que a los niños les interesan tales temas’, y ahí meterlo todo. Que tampoco tiene porque ser el tema que viene en el libro, a lo mejor a ellos les interesa otra cosa.

El libro de texto, y esto yo creo que los maestros lo están haciendo cada vez más, es una herramienta que tenemos allí pero yo creo que tiende a ser ya más material de consulta que otra cosa. Más que ser, digamos, el eje entorno al que después la gente trabaja. Pero vamos que sí que lo usamos ¿eh?.

En otras situaciones, se utiliza para realizar de manera complementaria, fuera del horario lectivo, actividades que pudieran ser de refuerzo o ampliación. En el caso del docente entrevistado, se insiste en que cuando se proponen tareas para realizar como “deberes”, nunca es con el propósito de finalizar actividades no concluidas en la jornada lectiva. Se trataría de un docente que reconoce priorizar otro tipo de materiales y recursos en el aula.

(...) El libro de texto lo tenemos más como recordatorio, ¿vale? De decir: ‘Mira, de deberes haréis de esta página estas actividades, que ya lo hemos hecho esto en la escuela. Lo hemos hecho con fichas nuestras, pero será para recordar. Como deber no les mandamos nunca deberes en el sentido de cosas que no hayan hecho en la escuela, ¿vale? Entonces, claro, utilizamos lo que a nosotros nos interesa, pero también hay que decir que tenemos mucha cosa elaborada nuestra.

Por otro lado, se menciona la dificultad de utilizar textos por grados en el contexto multigrado.

Que este es uno de los inconvenientes (...). Si trabajas un libro requiere un trabajo exagerado. Entonces, si trabajo con libros, los libros no están preparados para la clase multinivel.

En cuanto a los recursos TIC, en las narraciones de los entrevistados encontramos que su uso, en ocasiones, se plantea como una recompensa al alumnado por su satisfactoria evolución individual en la consecución de la finalización exitosa de las tareas. Existen aulas con pizarra digital, pero también dificultades en la conectividad, condicionando ciertos usos y opciones de los materiales o recursos. Por otro lado, parece existir una amplia variedad de formatos para usar programas y aplicaciones: aplicaciones educativas, aplicaciones ofimáticas y búsquedas de información en la Red.

(...) Búsqueda de información de imágenes, porque como nos elaboramos el material y ellos también... Todo el tema de imagen, fotografía, mapas, gráficos... Todo lo tema este más visual, además de la imagen. Después, toda la información de proyectos de medio, de temas de medio ... de imágenes y fotografías, investigación para sus conferencias...

Relacionando libros de texto y TIC, encontramos a este docente que señala hacer de las TIC un recurso prioritario.

El libro de texto lo usamos mucho, pero yo tiendo a arrinconarlo cada vez más, porque tenemos ahora muchas posibilidades con la tecnología. Tengo más ordenadores que niños en el cole, tengo la pizarra digital que es un recurso tremendo que todavía no sabemos las posibilidades que tiene, a mi me está resultando... O sea, es una revolución. Me gusta a mi mucho utilizarlo, muchas actividades que vienen en Internet de cualquier materia: matemáticas, lengua... de cualquier cosa.

5. A modo de conclusión

Las conclusiones que aquí se exponen se fundamentan en los resultados que se acaban de presentar. Dado que son fruto de procedimientos cualitativos de investigación con una selección condicionada de docentes, en base a unas características comentadas, no existía el propósito de que fuesen generalizables, lo cual no resta importancia a lo perseguido empíricamente en esta fase del estudio en torno al conocimiento y descripción de prácticas pedagógicas en aulas multigrado.

En relación a las actividades escolares, encontramos varias cuestiones relevantes en las contestaciones del profesorado entrevistado. Sobre las actividades enfocadas al desarrollo de la autonomía del alumnado, observamos cómo está ligada en la mayor parte de los casos a rutinas que facilitan la estabilidad escolar en el devenir del alumnado durante las tareas. Durante muchas de las situaciones del aula multigrado, el alumnado acaba adquiriendo la capacidad para trabajar autónomamente debido a la presencia del docente en otros grados. En ocasiones, esta situación se produce de forma espontánea, más que como un planteamiento programado. Podría decirse, en este sentido, que este contexto escolar posiblemente ayude a que el alumnado tenga que gestionar parte de sus propios procesos de aprendizaje desde un posicionamiento individual suplementario debido a la elevada presencia de diferentes niveles de competencia curricular en su grupo. Suele acabar adquiriendo la capacidad para trabajar de forma individual (aunque el docente pudiera presentar este hecho como trabajar autónomamente) debido a la presencia del docente en otros grados.

Se observan algunas referencias a la posibilidad de que la individualización esté presente en estos grupos, por la reducida ratio, o también lo esté la adaptación a los ritmos escolares según las capacidades. Por otro lado, otras referencias al contacto entre edades, monitorizaciones, alumnado tutor... el profesorado entrevistado las reconoce como ventajosas y parece que surgen de forma espontánea entre el propio alumnado en unas ocasiones, y de forma organizada por el docente en otras.

En algunos pasajes de las entrevistas se observa que, aunque no con carácter permanente, se realizan para determinados supuestos o tareas escolares enfoques generales grupales que luego se secuencian a cada ciclo o grado, adaptando el trabajo finalmente a los diferentes niveles según la complejidad. Este planteamiento, cuando se ha presentado puntualmente, podría encajar con enfoques adaptados en los que las temáticas comunes de partida hacen que en ellas se inserten las áreas y las competencias básicas y se trabajen colectivamente con adecuaciones o secuencias didácticas en función del nivel de competencia del alumnado. Teniendo en cuenta que el profesorado entrevistado fue seleccionado como posible generador de metodologías participativas en sus aulas, la hipótesis del estudio mencionada anteriormente estaría relacionada con lo referente a la atención de la diversidad y la posible adquisición de logros del alumnado (a la espera de su confirmación o no en la siguiente fase del estudio).

Si consideramos al libro de texto como un recurso didáctico, lo hallado y analizado en la información nos indica que para una buena parte del profesorado entrevistado se trata del recurso principal. No obstante, hay docentes que apuntan en las entrevistas a un uso secundario. En alguna ocasión en la que aparece la temporización simultánea de temáticas comunes con ajuste de complejidad a los diferentes grados, se observa algún tipo de adecuación (modificación de los tiempos en cada grado para la aplicación conjunta en el contexto multigrado). El profesorado entrevistado señala esta dificultad y la idoneidad de utilizar también otros materiales en consonancia con la realidad circundante y la multigraduación. También se interpreta un uso importante del material impreso que acompaña a los libros de texto. Parte del profesorado entrevistado reconoce que debieran existir otros materiales o libros acordes con la realidad del alumnado en estos centros.

Respecto a otros materiales, los recursos TIC, con algunas dificultades de dotación en alguna de las escuelas que aparecen mencionadas en el estudio, se presentan en ocasiones como recursos complementarios de los libros. Recursos como el ordenador, la pizarra digital, portátiles... representan diferentes opciones en variables formatos que acompañan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A veces se utilizan como recompensa a la buena evolución individual en las tareas o para aminorar los espacios horarios en los que el alumnado se quede sin actividad por haber concluido las tareas escolares. Se suelen utilizar aplicaciones didácticas, búsquedas de información y aplicaciones ofimáticas.

Relacionado con lo comentado en la categoría de estrategias didácticas de aprovechamiento de entorno, el propio medio se convierte en ocasiones en un recurso didáctico en sí mismo. Las sierras, los ríos, los valles...en definitiva, el patrimonio natural local, pueden facilitar este uso cuando existen en el contexto. Otro recurso como el huerto escolar también aparece como facilitador de esta conexión escuela-medio.

Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 229, 12-16.
- Abós, P. et al. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón y Cataluña. *International Studies on Law and Education*, 19, 73-90.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad del aula multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Hargreaves, E. y otros (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.

- Kalaja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*, (pp. 215-228). Australia: Kandoorair Press.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Little, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag: Springer.
- Mason, D. y Burns, R. (1997). Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 3(1), 1-53.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: what teachers say. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). *Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. Oideas*, 51, 85-95.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514.
- Peltonen, T. (2002). *Development of pre-education in small schools-from the primary school of the old times to pre-school*. Faculty of Education, University of Oulu (Finnish).
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
- Quail, A. y Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90.
- Ribchester, C. Edwards, B. (1998). Co-operation in the countryside: Small primary school clusters. *Educational Studies*, 24(3), 281-293.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91.
- Siegel, J. y Shaughnessy, M. (1994). Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 564-578.
- Terigi, F.Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO*. Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266> (Consulta: 30-08-2014).
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1997). Combination classrooms revisited. *Educational Research and Evaluation*, 3(3), 262-276.

Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina

Policy about initial teacher training for rural education in Argentina

Maria del C. Lorenzatti *, Maria Rosa Brumat y Gloria Beinotti

Universidad Nacional de Córdoba

En este artículo se presentan algunos puntos centrales de las políticas de formación docente inicial de Educación Rural en Argentina. Se trata de los primeros resultados de un estudio mayor que abarca a cuatro países del Mercosur. El objetivo de este trabajo es analizar los aspectos normativos de la formación docente y mostrar la complejidad que asume la práctica docente en espacios sociales rurales.

Palabras clave: Formación docente, Educación rural, Políticas educativas.

This article discusses some key points of the initial teacher training policies Rural Education in Argentina are presented. These are the first results of a larger study encompassing four Mercosur countries. The aim of this paper is to analyze the normative aspects of teacher training and show the complexity assumes the teaching practice in rural social spaces.

Keywords: Teacher training, Rural education, Educational policies.

*Contacto: marieta.lorenzatti@gmail.com

1. Introducción

En este artículo se presentan los primeros avances de un proyecto global que tiene como propósito generar conocimiento sobre las políticas de formación inicial para docentes de educación rural en cuatro países del Mercosur¹. En este trabajo se particulariza la mirada en lo que sucede con la formación docente inicial para la modalidad en Argentina. En artículos anteriores (Brumat, 2010, 2011) expresamos que esta modalidad ha sido escasamente abordada en las políticas educativas en general y las referidas a la formación docente, de manera particular.

Cragolino y Lorenzatti (2002) plantean la importancia de considerar el estudio de la realidad del espacio social rural, la escuela, los docentes, sus prácticas y los desafíos técnico pedagógico con los que el futuro maestro habrá de enfrentarse en estas condiciones particulares. Esta perspectiva analítica asume la complejidad, multidimensionalidad y el carácter histórico de instituciones, prácticas y procesos. En esta línea sostenemos la necesidad que los estudiantes de las instituciones formadoras aprendan a mirar la sociedad, mirar la escuela, mirar los sujetos involucrados (los docentes, los alumnos, los padres y otros sujetos) en la escuela y en el contexto específico, el espacio social rural.

En primer lugar, abordamos la perspectiva conceptual y metodológica desarrollada en el proyecto; en segundo lugar, presentamos un recorrido histórico de las políticas educativas para la educación rural y la formación docente en Argentina; en tercer lugar, analizamos los marcos regulatorios de formación docente de Argentina y de la provincia de Córdoba; finalmente, esbozamos algunas reflexiones sobre lo que implica pensar la formación del docente rural.

2. Perspectiva teórico-metodológica del Proyecto Global

En el proyecto global se parte de los siguientes conceptos: políticas educativas, formación docente, formación docente inicial y educación rural de manera relacional.

Pensar relacionamente como plantea Achilli (2005) implica, estudiar el entramado de las políticas educativas, de los contextos institucionales y de los sujetos que las practican. Se trata de "...una propuesta que parte de entender el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas conceptuales" (Achilli, 2005:17).

¹ Se trata del proyecto "Estudio de la situación de las políticas de formación docente para educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur", seleccionado en la Convocatoria restringida a las Instituciones Superiores/Terciarias de Formación Docente y/o Universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay para la presentación de propuestas de creación de redes que desarrollen estudios y proyectos de mejora en el marco del "Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)". Convenio de Financiación DCI – ALA/2010/19892. Unión Europea.

En esta línea cuando hablamos de “políticas educativas consideramos –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas– como desde los distintos sujetos implicados las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas” (Achilli, 1998:3).

En este proyecto la referencia a las políticas educativas significa no sólo el estudio de las normativas nacionales y jurisdiccionales de cada país (en el caso que nos ocupa, las de Argentina y Córdoba) sino también el análisis de los modos en que éstas son resignificadas en las instituciones formadoras. Es decir, cómo se construyen las políticas a partir de las tradiciones institucionales y las diferentes trayectorias de los sujetos que participan en ella. En este artículo se presenta sólo una mirada a las regulaciones sobre formación docente inicial nacional y jurisdiccional de Argentina que corresponde a la primera etapa de este estudio regional.

Otro de los conceptos importantes es “formación docente”. Según Edelstein et. al (2004) éste ha sido un campo amplio, complejo y controvertido que se constituye en un espacio de conflicto a la hora de definir qué tipo de formación necesitan los docentes y qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación. Es a su vez, un campo que está mediado por múltiples dimensiones y planos de realidad que abren distintos caminos de problematización y análisis (Rosas Carrasco, 2003).

Davini (1998), a su vez, define a la formación docente como un “

Proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo. Producto social de una historia y con rasgos de afinidad e interés para los grupos sociales que se incorporan a este proceso, implica un proceso de largo alcance, con fases internas y sucesivos cambios. (p. 34)

La autora identifica diferentes fases en la formación docente: la preparación inicial o de grado, la socialización profesional y como previa a ambas la biografía escolar de los estudiantes (Davini, 2005).

En un trabajo anterior (Cragolino y Lorenzatti, 2000) sobre formación docente para la ruralidad sostenemos la importancia de propiciar condiciones para la apropiación de conocimientos que les permitan a los futuros maestros enfrentar creativa y críticamente las particularidades de los alumnos y su entorno rural. En esta línea, proponemos las siguientes dimensiones analíticas para abordar la problemática de la “educación rural”: el espacio social rural, la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; el trabajo y la escolaridad en las áreas rurales y finalmente, la intervención pedagógica en las escuelas rurales.

La perspectiva relacional para comprender la multidimensionalidad de la práctica docente implica reconstruir el espacio social donde se desarrolla como un espacio de relaciones, que identifica a la escuela como producto de la historia y también como espacio de posiciones y relaciones. Se complementa con una perspectiva que recupera al sujeto, en este caso al docente entendiéndolo no como individuo sino como “agente socializado” considerando entonces su trayectoria social y su trayectoria de formación profesional, y considerando los contextos institucionales particulares de las escuelas rurales (Cragolino, 2001).

Pensar la formación docente, según Achilli (2001) remite obligadamente a mirar la práctica docente como proceso formativo. Esto requiere una distinción que es central a la

hora de pensar en la formación como proceso. Por un lado, la práctica pedagógica se refiere a aquella práctica que se desarrolla en el contexto del aula y que se centra en el trabajo de transmisión del conocimiento, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimiento. Por otro lado, la noción de práctica docente va más allá de la práctica pedagógica o de la enseñanza. La práctica docente se constituye a partir de la práctica pedagógica, pero la trasciende ya que implica un conjunto de acciones, funciones y relaciones que desarrollan los maestros y profesores y que van configurando el campo de acción en determinadas condiciones institucionales y sociales.

Ahora bien, ¿cuáles son las realidades contextuales en la que desarrolla su tarea el maestro rural? En general, se trata de pequeñas escuelas atendidas por un solo maestro que cumple funciones directivas y atiende un grado múltiple. Esto significa que además realiza tareas de mantenimiento del edificio y mobiliario, administración de los recursos y organización y coordinación de fondos en aquellos lugares donde funciona la cooperativa escolar. La complejidad de esta función docente interpela a los maestros rurales. Por eso uno de los desafíos a la hora de pensar en la formación de estos maestros consiste en propiciar situaciones que afiancen la autonomía del maestro para que, según la realidad en la cual trabaja, pueda colaborar en la producción de las condiciones sociales y pedagógicas que satisfagan las necesidades de sus alumnos.

3. Un recorrido histórico por las políticas educativas para educación rural y formación docente en Argentina

Para hablar de la problemática de la formación docente inicial en la modalidad de educación rural es necesario hacer un poco de historia y analizar lo sucedido en las últimas décadas en Argentina.

En los años noventa la educación rural fue considerada de manera parcial y con una presencia relativa, desde un programa nacional focalizado y compensatorio que se denominó Plan Social Educativo (PSE). En este sentido, este programa se centraba en atender las condiciones materiales de estas escuelas, ya sea en relación con materiales didácticos como con la infraestructura.

En ese momento histórico se produce también un proceso de transformación curricular en los planes de estudio de las instituciones formadoras y se elaboraron, a nivel nacional, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Formación Docente². En este documento no aparece explicitado el término Educación Rural. Sin embargo se hace alusión al concepto de diversidad cuando refiere a los alumnos y los contextos. De manera particular, se reconoce la importancia de presentar, a los futuros docentes, diferentes realidades educativas y características de los sujetos destinatarios de sus prácticas. Se enmarca este posicionamiento en el concepto de diversidad, alrededor del cual se incluyen distintos contextos, sujetos y situaciones de enseñanza.

Muchos son los conceptos que pueden aparecer asociados al de diversidad. Esta red de significados alude a un discurso democratizador y a una recontextualización de enfoques que recuperan la diversidad desde el multiculturalismo o el reconocimiento de la pluralidad cultural e implica un posicionamiento que reconoce diversos puntos de

² Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado (1997).

partida, sujetos y contextos como actores educativos. Se asocia la diversidad sólo a diferencias culturales y no se alude a las diferencias sociales más profundas que tienen que ver con la diferencia de clases. Este discurso de la diversidad, implícitamente permitiría incluir a la Educación Rural como contenido de enseñanza de la Formación Docente inicial.

En este marco, la provincia de Córdoba a partir del año 2001 define e implementa un nuevo plan de estudios para la Formación Docente Inicial de Nivel Primario (Resol. n° 91/01) que no incluye la Educación Rural como espacio curricular. Sin embargo, se ofrece la posibilidad de completar la carga horaria con espacios optativos. En esta línea, la jurisdicción provincial considera prioritarios algunos temas para el tratamiento en estos espacios. Los conceptos en torno a los cuales se definen estos temas son los de diversidad (ruralidad, población urbana en contextos de pobreza, integración de niños con necesidades educativas especiales) y articulación (Educación Inicial/Educación Primaria; Educación Primaria/Ciclo Básico Unificado; Ciclo Básico Unificado/Ciclo de Especialización de educación secundaria). Siguiendo con la línea argumentativa en torno al concepto de diversidad, en este caso, esta categoría estaría permitiendo la incorporación de la ruralidad como posible contenido de la formación docente inicial, siempre dejando esta opción en la esfera de las decisiones institucionales.

A partir del año 2004, en un nuevo proyecto político nacional, en el Ministerio de Educación de Nación se constituye el Área de Educación Rural en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Desde este espacio se comienzan a diseñar las líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos de todos los niveles ubicados en zonas rurales del país. Las tres líneas centrales de acción de este periodo se relacionan con la problemática del plurigrado, el agrupamiento de escuelas y una propuesta de especialización en educación rural para el nivel primario. De esta manera comienza a visualizarse la importancia de dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encuentran aisladas considerando los contextos particulares.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), la educación rural se incorpora como modalidad explícitamente del sistema educativo y a partir de allí se definen otras líneas y programas de acción. Esto significa un avance importante en términos de política educativa nacional ya que en la anterior legislación (Ley Federal de Educación, 1993) la educación rural se desdibujaba.

La LEN expresa:

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. (Art. 49)

Este posicionamiento se retoma de la misma manera en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley N° 9870), sancionada en el año 2010 (Art 23 y Art 58).

La Ley Nacional de Educación crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76) que tendrá como función principal la planificación y ejecución de políticas de formación inicial y continua. A partir de este nuevo marco legal, se implementa un proceso de formación docente para los maestros rurales en servicio. Se trata de una primera propuesta de formación en la línea de la formación continua, la Especialización en Educación Rural para el nivel primario.

4. Resultados

A continuación abordamos la mirada de las políticas educativas, en este primer avance, en las prescripciones derivadas desde el estado nacional y provincial. Se analizan dos tipos de normativas, que responden a dos niveles de concreción diferentes: por un lado, las leyes de educación (nacional y de la provincia de Córdoba) y por otro, puntualmente resoluciones del Consejo Federal de Educación. Nos interesa señalar que se aborda el lugar que tiene, en estas normativas, la formación docente y su relación con la educación rural.

Reconocemos que se trata sólo de una mirada parcial dado que es necesario analizar y reflexionar sobre la apropiación y resignificación que los sujetos realizan en las instituciones formadoras (Achilli, 1998).

4.1. Marcos regulatorios actuales para la formación docente y educación rural en Argentina y en Córdoba

En este apartado haremos referencia específica al lugar que tiene la formación docente (en general) en la normativa nacional por entender que son los marcos regulatorios de las acciones desplegadas en las instituciones formadoras.

En la Ley de Educación Nacional (Ley n° 26206) se presenta el Título IV referido a los/as docentes y su formación, también en el Capítulo I se precisan los derechos y obligaciones de los/as docentes y se dedica el Capítulo II completo a la formación docente. En ese Capítulo se establece la finalidad de la formación docente, su pertenencia a la Educación Superior y sus funciones. Asimismo se determina que las políticas y planes de formación docente inicial se acordarán entre el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación (CFE). La Ley de Educación Nacional avanza sobre el establecimiento de la estructura de la formación docente en dos ciclos, uno correspondiente a la formación básica y otro referido a la formación específica y se fija la duración de dicho trayecto de formación.

Si bien no se define la formación docente inicial específicamente, en se da cuenta de la formación docente en general. En el portal del Ministerio de Educación, se conceptualiza a la formación docente inicial, retomando el artículo 71 y se sostiene que:

La formación docente inicial, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la Formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. (Art. 71)

En este marco legal, la Ley de Educación Provincial (y a diferencia de la Ley Nacional), no dedica un Capítulo específico referido a la formación docente sino que alude específicamente a ella cuando aborda la Educación Superior. Al definir las funciones de la misma, explicita qué se entiende por formación docente inicial, por formación docente continua, y por investigación educativa. Puntualmente en referencia a la primera expresa:

La formación docente inicial es el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los

diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional. (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Art. 43)

Esto implica una mirada en las distintas especificidades que asumen las mismas (educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación en contextos de encierro, educación hospitalaria).

Con el objetivo de profundizar la mirada al concepto de formación docente y su desagregación para pensar la implementación de procesos formativos, se retoman las decisiones plasmadas en el Consejo Federal de Educación. Por esta razón, se recupera la Resolución CFE 24/07, en el Anexo 1, Punto 23, donde se ratifica este posicionamiento cuando sostiene que “la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso (de formación), configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo”.

Otra de las resoluciones importantes que analizamos es la Resolución CFE 30/2007 porque en ella se aborda el Sistema de Formación Docente. En el Anexo I de esta resolución se realiza un diagnóstico e historización de las instituciones formadoras. Se avanza en especificar las funciones de los institutos, la ampliación y diversificación de funciones de los mismos y las condiciones institucionales y laborales de esta ampliación de funciones. También se presentan temas relativos a la regulación del acceso a los puestos de trabajo docente en este nivel educativo. Se alude a la autonomía institucional en la toma de decisiones, las formas de gobierno, los tipos de conducción, la forma de acceso a los cargos directivos y la composición de cargos colegiados. Estos ítems se destacan en relación con políticas anteriores y establecen pautas para la organización y gobierno de las instituciones haciendo central hincapié en la composición de órganos colegiados de decisiones acompañando a la figura del directivo institucional.

En esta normativa se mencionan como propósitos específicos del sistema formador a la formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Es necesario destacar que se reconoce que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Entendemos que en el marco de este reconocimiento de saberes específicos, en el año 2007 a través de la resolución n° 24/07 del Consejo Federal de Educación se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. En el mismo se establece que la modalidad de Educación Rural junto con la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria, constituyen orientaciones posibles de los profesorados de Educación Primaria (Punto 116).

Esta nueva propuesta curricular incorpora la problemática de la enseñanza en escuelas rurales en el espacio de la formación docente inicial. Sin embargo, no se constituye en un saber obligatorio y común a todos los docentes en formación, ya que la opción por una orientación queda a criterio de cada institución formadora de docentes. Esto, por lo tanto, no asegura que todos los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, de futuros maestros, tengan un conocimiento y un acercamiento a la realidad de las prácticas docentes en espacios rurales.

Esta situación se constituye en una paradoja cuando diversos estudios (Ames, 2004; Ezpeleta, 2007; Jacinto, 1988) muestran que los puestos en escuelas rurales suelen ser

transitorios, pasando luego a cargos docentes de escuelas en zonas urbanas. Esto significa que acceden a ellas los docentes con menor formación y experiencia, a pesar que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento del trabajo en estos centros demandan en la práctica una verdadera especialización (Cragolino y Lorenzatti, 2000).

En este marco se elabora el Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, que se implementa a partir de diciembre de 2008. En este documento se propone el desarrollo de “espacios de definición institucional” u “opciones institucionales” con un total del 10% de la carga horaria total del plan de estudios. De manera particular para Educación Rural, se sugieren tres seminarios ubicados en estos espacios de definición institucional: “Seminario I: Educación Rural”, “Seminario II: La enseñanza en la escuela rural”, “Seminario III: el aprendizaje en contextos rurales”. Se incluye también un espacio definido como “Trabajo de campo y práctica docente”.

Teniendo en cuenta, estas primeras aproximaciones analíticas que aluden a la formación docente en general, y haciendo eje en que el proceso de formación de los futuros docentes se centra en la enseñanza, cabe realizarnos algunas preguntas: ¿cómo se resignifican estas definiciones para la modalidad de educación rural?, ¿cómo ingresan las problemáticas propias de modalidad?, ¿qué decisiones curriculares se toman para darle forma a estos conceptos y decisiones gubernamentales? En la segunda etapa del proyecto global se analizarán los procesos de apropiación que se desarrollan en las instituciones formadoras a partir de las trayectorias de los sujetos que participan en ella y las tradiciones académicas de las mismas. Se estudiarán los planes de estudio vigentes, la incorporación de contenidos específicos de la modalidad rural, las trayectorias académicas y laborales de los profesores de cada institución participante. Se contempla la elaboración de proyectos institucionales que posibiliten la inclusión de esta problemática en diferentes espacios curriculares en las instituciones formadoras.

4.2. Notas distintivas para la formación del docente rural

La lectura atenta de la Resolución CFE 109/2010 y el Anexo I permite observar un grado de avance en la visibilidad de la problemática de la educación rural porque se abordan cuestiones específicas de la modalidad para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Consideramos necesario mencionar que uno de los aspectos distintivos de la formación de los futuros maestros es el reconocimiento de la coexistencia de asistencia escolar y trabajo doméstico de los niños rurales. En muchos casos esta situación incide en el rendimiento educativo ya que provoca un ausentismo esporádico o prolongado de los alumnos y puede llegar a derivar en el abandono definitivo de la escuela. Los alumnos de las instituciones formadoras tendrían que estar preparados para trabajar los conocimientos de las disciplinas escolares que ayude a resignificar la experiencia de los niños en las tareas familiares. A los desafíos técnico pedagógicos que implica trabajar con niños trabajadores se suma en las escuelas rurales los derivados de la organización del trabajo en el aula, la existencia del plurigrado y el contexto de heterogeneidad cognitiva que esto supone (Cragolino y Lorenzatti, 2000).

En la citada normativa se reconoce también la importancia de las relaciones de la institución escolar con otros organismos estatales (ANSES; Salud, Ministerio del Interior y sus dependencias, etc.). Esto nos posibilita entender que, desde una perspectiva relacional, cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada.

Sostenemos en un trabajo anterior (Cragolino y Lorenzatti, 2000) que es necesario que el futuro docente reflexione acerca de las diferentes demandas que realizan los padres en cuanto a la educación de sus hijos: algunos desean que la escuela refuerce las posibilidades del niño como educando, otros que sus hijos sean liberados por la instrucción de su condición de trabajador rural y otros, por el contrario, que la escuela los haga más aptos para producir en el medio agrícola. Dichas posiciones difieren según los padres sean propietarios, arrendatarios, asalariados estables o no y según las perspectivas de la familia sean las de quedar en el medio o emigrar.

Respecto de las políticas de fortalecimiento institucional, se reconoce en la Resol. 109/2010, la convivencia de diferentes modelos de organización escolar. Esto pone en el centro del análisis las características de la configuración de la escuela rural, que en su mayoría es de personal único y esto implica la superposición de tareas directivas y docentes y la organización de los establecimientos plurigrados. Esto conforma también una manera específica de llevar adelante la práctica de ese maestro rural e interpela a los procesos formativos. El trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias formativas iniciales del sistema.

Esta caracterización y reconocimiento de algunas particularidades de la escuela rural no se corresponden con la propuesta de formación que se realiza en las instituciones formadoras. Entendemos que la propuesta de espacios curriculares optativos que se no alcanza a abordar la problemática general de la modalidad.

5. Algunas reflexiones

En este artículo presentamos una descripción general de la normativa referida a formación docente de Argentina e intentamos analizar cómo se relaciona con la problemática de la formación docente inicial de los maestros que se desempeñarán en escuelas rurales. Desde este punto, nos interesa mostrar la complejidad de esta formación. En los últimos tiempos mucho se discute sobre la formación general y específica de maestros y profesores, muchas veces disociados de las prácticas y sin contemplar características de los contextos en los que estas prácticas se desarrollan. El maestro rural no es ajeno de estos debates.

Entendemos que se trata de un maestro que necesita contar con herramientas metodológicas para analizar los contextos y los sujetos con los que trabaja, es decir los niños rurales; sus condiciones objetivas de vida; las tareas cotidianas que desarrolla en su entorno rural y fundamentalmente que pueda abordar los conocimientos a enseñar considerando al conocimiento como construcción social de la realidad.

Nos cabe plantear algunas tensiones observadas y que puntualizamos a continuación:

- ✓ Entre las prescripciones de la formación docente inicial destinadas a formar maestros autónomos y críticos y el contexto institucional de su formación (en general instituciones urbanas). Nos preguntamos ¿cómo se enseña a analizar los contextos específicos de su desarrollo profesional?, ¿cómo se enseña a construir propuestas de enseñanza específicas para la educación rural a partir del análisis de las particularidades del contexto y de los sujetos?
- ✓ Entre las prescripciones curriculares de los seminarios específicos y las posibilidades de desarrollar las prácticas en contextos rurales en el marco de la formación inicial. Nos preguntamos específicamente para la formación de maestros que se desempeñarán en espacios rurales, cómo se enseña a

desempeñarse como personal único, lo que implica asumir tareas de gestión, administrativas y en algunos casos hasta contables, cómo se construye el significado de ser “el/la” maestro/a en estos contextos.

- ✓ Entre una formación generalista y la realidad de una práctica docente que sobrepasa, en mucho, a la práctica pedagógica. Estrechamente relacionado con lo anterior se analizaron algunas pistas sobre la complejidad de la práctica docente en ámbitos rurales en las propuestas de formación, ya que generalmente los espacios de formación se centran en una dimensión pedagógico-curricular sin contemplar otras dimensiones sociales y políticas que hacen a la configuración del trabajo docente. (Brumat, 2012).
- ✓ Y aquí, pareciera que surge otra tensión: la de una formación docente inicial, urbana, graduada, simultánea, con diferenciación entre las funciones de los sujetos que en ella participan (equipo directivo, secretarios, docentes formadores, estudiantes), con tiempos y espacios claramente diferenciados con las actividades desarrolladas por los estudiantes en otros espacios sociales con una práctica docente en educación rural caracterizada por el plurigrado, como “personal único”, y en algunos casos el que espacio escolar es a su vez donde confluyen otras actividades como de salud, recreativas, comunitarias, entre otras.

Referencias

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: GTZ-PROEDUCA.
- Brumat, M.R. (2011). Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en Argentina (2004 – 2009). *Revista Políticas Educativas – Poled*, 3(2).
- Consejo Federal de Educación (2001). *Resol. N°91/01 – Plan de Estudios de la provincia de Córdoba*.
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 24/07.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución N° 30/09 y Documentos anexos*.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución N° 109/10. Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional*.
- Cragolino, E. (2001) *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. Tesis de doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2000). *Profesorado para nivel inicial y Profesorado para EGBI y EGB II. Tomo II. Gobierno de la Provincia de Catamarca - Modulo Educación Rural*. Ministerio de Cultura y Educación: Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2002). Formación Docente y escuela rural. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(3), 63-76.

- Davini, M.C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Educación Superior y Dirección de Institutos Privados de Enseñanza, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Memorandum N° 01/11- Profesorado de Educación primaria- Espacios de definición institucional*.
- Edelstein, G. et al. (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Brujas: Córdoba Edit.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión en escuelas multigrados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(septiembre-diciembre).
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Jacinto, C. (1988). Carrera docente y contexto social – Los docentes primarios en las regiones rurales “modernas”. *Revista Argentina de Educación*, 6(10).
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley de Educación Provincial N° 9780*.
- Ministerio de educación (1993). *Ley Federal de Educación. Ley N° 24195*.
- Ministerio de educación (2006). *Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Formación docente*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/superior/formacion-docente/>
- Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.

El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile

The closure of rural schools and social integration of families in urban educational context: a case study in the southern part of Chile

Camila Solís-Araya* y Carmen Núñez-Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El cierre de escuelas rurales se ha hecho masivo en los últimos años en Chile, con implicancias múltiples para la cohesión social y la integración social. En este escenario, se desarrolla una investigación cualitativa de enfoque etnográfico, con un estudio de caso en una comunidad rural de la zona sur del país. Esta investigación busca conocer y comprender la experiencia de integración social de familias habitantes de zonas rurales en instituciones educativas urbanas; experiencia que se genera a partir del cierre de una escuela básica rural de dependencia municipal.

Los resultados muestran que para estas familias tanto el cierre escolar como la posterior inserción en lo educativo urbano se interpreta como una obligación impuesta por parte de la autoridad local, asociada a sensaciones de amenaza, riesgo y discriminación en el nuevo contexto educativo. Vinculado a esto, se configuran procesos de revalorización de lo rural y aparece la cultura escolar rural como un escenario de resguardo y seguridad. Se concluye que en la medida en que los procesos de cierre de escuelas y el posterior cambio escolar sea un proceso obligado y excluyente para las comunidades, se producen implicancias negativas para la integración social de estas familias en los nuevos contextos educativos urbanos.

Palabras claves: Cierre de escuelas, Integración Social, Ruralidad, Educación, Cohesión social.

In the last years the rural school closing has become massive in Chili, with multiple implications for the social cohesion and social integration. In this context it was developed a qualitative research in an ethnographic approach, with a case study in a rural community in the south of the country. The aim of this research was to know and understand the experience of social integration of rural families in urban educational institutions, after the school closure.

The results show that for these families the school closure and the insertion in the urban context is experienced as an obligation imposed by the authority, associated with sensations of threat, discrimination and social exclusion in the new educational scenario. Related to this, there are processes of revaluation of the rural context and the school culture appears as a scene of security and safety. We concluded that when the school closure and the change of school is an obliged and non-inclusive process for the communities, negative implications are produced for the social integration of these families in the new educational urban contexts.

Kew words: Rural school, School closing, Social integration, Social exclusion, Social cohesion.

*Contacto: solis.araya@gmail.com

1. Introducción¹

La ruralidad chilena se encuentra actualmente en un proceso de profundos cambios. Este momento histórico dinámico, que también ha sido denominado como “nueva ruralidad” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2005) nos confronta con un escenario rural que se ha ido transformando inserto en un contexto sociopolítico neoliberal y globalizado. Las tradicionales estructuras campesinas han ido reconstituyéndose, haciendo que los límites de la dualidad clásica entre lo urbano y lo rural sean cada vez más difusos (Williamson, 2004). En este escenario, se mantiene el desafío de que la población rural participe de manera democrática en una sociedad con mayores niveles de justicia social (Fraser, 2008), tanto en lo redistributivo como en el reconocimiento de sus particularidades.

En la búsqueda de este objetivo, la educación se mantiene como uno de los principales mecanismos vinculados al desarrollo social de las comunidades rurales. Como señala Williamson (2010):

La educación para la población rural no se define sólo en relación a los sistemas educacionales formales, sino para todos y todas, bajo cualquier modalidad; se entiende como un proceso crítico para superar la pobreza y las desigualdades, en consecuencia, para fortalecer la democracia (p.4).

No obstante, a pesar del aporte al desarrollo social que la educación y las escuelas rurales representan, éstas han sido mantenidas en una situación precarizada en cuanto a recursos humanos y materiales; situación distinta a la de las instituciones de zonas urbanas para las cuales se ha dispuesto, desde los inicios del sistema educativo, una inversión estatal mayor (Egaña, 2000; Labarca, 1939; Reyes, 2005).

Esto actualmente configura un escenario poco propicio para el cumplimiento de estos objetivos de desarrollo, donde estas escuelas no alcanzan los estándares técnicos y tampoco cuentan con las condiciones administrativas que justifiquen su viabilidad. En el primer ámbito, se plantea que el desempeño de sus estudiantes históricamente no ha podido alcanzar los estándares de calidad educativa, manteniendo resultados más bajos que las escuelas urbanas (Williamson, 2004). En el segundo, se ha planteado que el bajo número de estudiantes por nivel no permite la sustentabilidad económica de estas escuelas, puesto que el sistema de financiamiento de las escuelas municipales en Chile se basa en un sistema de subvención a la demanda, entendido como subvención por alumno. Este sistema opera como una subvención que entrega el Estado a cada Municipio, donde el total de recursos se calcula según los días mensuales en que ha asistido cada estudiante.

Ambos argumentos, baja calidad y déficit económico, han sustentado que desde el año 2000 hasta el 2013, hayan dejado de funcionar escuelas de dependencia municipal en diversos sectores rurales. Los datos publicados por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) señalan que al año 2013, los establecimientos rurales han disminuido en un número de 899 de un universo total de 3836 en el año 2000. Esta sistematicidad en los cierres de escuelas, la homogeneidad en los argumentos que fundamentan los cierres y el desarrollo de acciones públicas como el Plan Araucanía

¹Los resultados que se presentan corresponden a la investigación “Cuando la escuela rural se cierra: procesos psicosociales a nivel comunitario a partir del cierre y fusión de escuelas rurales en la sexta región”. Proyecto Fondecyt N° 11110317, 2011–2013, financiado por Conicyt, Chile.

(www.araucania7.cl), permiten plantear que este fenómeno se ha ido configurando como la ejecución de una política fundamentada en la optimización de recursos públicos (Núñez, Solís y Soto, 2014).

El cierre de escuelas articulado como política de Estado, se ha implementado en algunos países de Latinoamérica, principalmente respondiendo a este objetivo de optimizar recursos públicos. En Argentina, entre 1977 y 1983 se realizó una “concentración” de escuelas rurales cerrándose cerca de 195 escuelas (Rodríguez, 2008). Asimismo en Uruguay, entre 1994 y 1999, se aplicó una política de reestructuración de la educación rural, generando “nucleamientos” o “consolidaciones” a través de cierres de escuelas rurales con baja matrícula (Martínez y Redondo, 2006). En el caso de Chile, si bien no ha sido explicitada como una política a nivel nacional, se ha planteado el cierre de escuelas en zonas rurales como una solución para el déficit municipal generado por la baja de matrículas y como una posibilidad de mejora para los procesos de socialización de los estudiantes (Gobierno de Chile, 2010; Plan Araucanía, 2010). No obstante, su ejecución ha sido promovida sin profundizar en las implicancias psicosociales que este fenómeno genera para las comunidades rurales.

Muchas escuelas rurales imparten enseñanza hasta 6° básico por lo que necesariamente los estudiantes deben continuar en otra escuela o liceo. Este proceso suele ir acompañado de un proceso de búsqueda y elección de la nueva escuela². Existen en Chile, investigaciones sobre este proceso de paso de la escuela básica rural al liceo urbano, las cuáles muestran la valoración positiva que padres y estudiantes construyen en torno al ingreso al establecimiento urbano (Raczinski, 2011; Silva-Peña et al. 2013). Sin embargo, cuando este proceso es precipitado por el cierre de la escuela rural, conlleva cualidades que hacen que éste adquiera particularidades específicas.

2. El Cierre De Escuelas Rurales Y Sus Implicancias En La Cohesión E Integración Social

Nuestras investigaciones centradas en comprender las implicancias psicosociales de los procesos de cierre de escuelas en zonas rurales (DI PUCV 189.742/2010; Fondecyt N° 11110317), nos muestran cómo éstos generan implicancias para la cohesión social de las comunidades en diversos niveles. La cohesión social, (Durkheim, 1897; 2011) alude a la relevancia de mantener la solidaridad entre los sujetos como condición para el orden social; esto sería central en sociedades modernas caracterizadas por una alta división social del trabajo (Solano y Cohen, 2011).

Desde lo investigado, hemos podido comprender cómo el cierre de escuelas debilita a un nivel macrosocial aquellos mecanismos institucionales de cohesión social, principalmente el vínculo entre Escuela - Comunidad y Estado. En un nivel comunitario, profundiza la fragmentación de las relaciones entre los sujetos, debilitándose los procesos de participación tanto en la escuela como en las organizaciones comunitarias presentes en el territorio. Finalmente a nivel individual, la participación de los sujetos se restringe al ámbito íntimo y doméstico, retrayéndose el tejido social comunitario. Esto último afecta principalmente a las mujeres, madres de los niños, para quienes la escuela cerrada

² El principio de Libertad de Enseñanza que establece la Constitución en su Art. 19, determina la libertad de los padres a elegir el establecimiento educacional de sus hijos.

representa el único espacio de participación social fuera del hogar (Núñez, Solís y Soto, 2014).

Cubillos y Solorza (2013) señalan que es posible comprender el cierre de escuelas como un proceso en el cual los miembros de la comunidad rural sienten que se pone en peligro de extinción una forma particular de subjetividad que han construido localmente, y que se encuentra estrechamente ligada a la escuela.

Estos resultados permiten evidenciar los costos comunitarios que implica la ejecución de un proceso de cierre de escuelas en contextos rurales. Buscando profundizar en estas implicancias y en cómo cada cierre de escuelas parece plantear nuevos desafíos para los procesos de desarrollo de las comunidades rurales, nos preguntamos ¿Cómo experimentan las familias rurales el cierre escolar y posterior ingreso a una nueva escuela? ¿Qué sucede con los procesos de integración social de estas familias en los nuevos contextos educativos?

Para profundizar en estas interrogantes, revisamos el concepto de integración social. Al igual que la noción de cohesión social, los orígenes de este concepto los encontramos en el desarrollo teórico de Émile Durkheim. Para Durkheim (1897; 2011) lo social se encuentra más allá de las individualidades, constituyendo una especie de sustrato que se retroalimenta con lo individual. En este sustrato es necesario generar un orden, basado en una normativa moral que se hace propia en cada sujeto y que se estructura en base a la división del trabajo social. Las sociedades con una mayor división del trabajo, generan una mayor autonomía individual, pero requieren de la mantención de la solidaridad orgánica y de una mayor cohesión social que pueda mantener la vinculación entre sujetos.

El concepto de integración social hace alusión a estos vínculos intersubjetivos y a la relación entre sujetos e instituciones sociales, entramado que se sostiene en los mecanismos de solidaridad, ya sea mecánica u orgánica. Esta integración social, posiciona al Estado como el garante de los derechos políticos. En sociedades como las nuestras, con una mayor división social del trabajo, la existencia de mayores niveles de solidaridad orgánica e integración social evitan la generación del caos (Monereo, 2008).

En esta noción de integración social, nos parece relevante la vinculación de los sujetos con las instituciones sociales y entre los sujetos, como principio de generación de un orden social basado en una noción de derechos. Asimismo, recogemos la referencia durkheimiana de la idea de “pluralidad”, donde lo social se constituye en esta diferenciación en el plano subjetivo (Monereo, 2008). Esta comprensión de la integración social, nos permite plantear su relevancia para el desarrollo de sociedades diversas, noción pertinente para lo rural actual y donde se levanta el desafío de que los sujetos rurales no experimenten su contrapuesto: la exclusión social y la discriminación. En palabras de Grammont (2006):

La exclusión se refiere entonces a la negación de derechos individuales a ciertos grupos sociales, mientras la discriminación consiste en no reconocer las diferencias culturales y organizacionales de la población indígena y así limitar su participación en la política nacional, así como negarle la existencia de derechos colectivos y formas de organización propias a nivel local. (p.14)

Es así como en esta investigación buscamos conocer y comprender la experiencia de integración social de familias de zonas rurales posterior a un proceso de cierre de escuela, analizando su vivencia de inserción en escuelas consideradas por ellos como instituciones urbanas.

3. Metodología

Lo presentado en este artículo corresponde a los resultados de un estudio cualitativo realizado durante los años 2010 – 2011 por un equipo de investigación de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estos resultados profundizan en las experiencias de inserción de familias que habitan en zona rural, en escuelas consideradas como urbanas, posterior a un proceso de cierre de escuela. Los datos recogidos sobre esta experiencia se interpretan desde el concepto de integración social con la finalidad de comprender posibles implicancias de los procesos de cierre de escuela para el desarrollo social de familias de origen rural.

Esta investigación se aborda desde lo cualitativo debido a que esta metodología de investigación nos permite “obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002:13), generando procesos interpretativos que puedan dar cuenta de una realidad social específica (Iñiguez, 1995). Esta investigación cualitativa se articula desde un estudio de caso y su diseño recoge los aportes del enfoque etnográfico desde la aplicación de un método cuasi-etnográfico. Éste hace referencia a una forma de acercamiento y conocimiento de la realidad social en una extensión de tiempo menos prolongada que la etnografía característica de la Antropología Cultural.

Como señala Iñiguez (1995):

Esta concepción extendida de Etnografía ha permitido un amplio abanico de diseños de investigación y de técnicas de investigación específicas (Hammersley y Atkinson, 1995) que, basándose en la observación participante, echa mano también de la entrevista en profundidad, y otras técnicas de entrevista como la grupal, el análisis de textos y de documentos, y otros procedimientos técnicos. (p.2)

Para cumplir con este propósito, se fijaron viajes sistemáticos a la zona de estudio durante la fase de producción de datos. La estadía durante estos viajes se extendió por una duración de tres días en la zona, con constantes desplazamientos entre la zona urbana y la rural. Las técnicas de producción de datos incluyeron técnicas de observación participante, priorizando la utilización de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Montero, 2006). La observación participante se incorporó para poder dar cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado a través de la participación del investigador (Flores, 2009).

El caso de estudio de esta investigación se sitúa territorialmente en la Región del Bío-Bío, Chile. El sector donde se desarrolla corresponde a una zona rural de la provincia de Concepción, ubicada aproximadamente a 40 km de distancia de la capital regional.

La unidad de análisis corresponde a padres y apoderados de una escuela básica de dependencia municipal. Dado circunstancias contextuales, se pudo acceder a 7 padres, madres y apoderados quienes participaron en más de una entrevista para profundizar sus relatos y significaciones. Los participantes son en su mayoría (6) de sexo femenino, en un rango de edad entre 20 y 50 años. El elevado número de mujeres se explica por la identificación que realizó cada familia para la categoría “padres y apoderados” donde fueron ellas quienes se identificaron como apoderadas de cada estudiante.

Los entrevistados habitan a distancias disímiles en relación a la escuela cerrada y pueden agruparse en dos territorios: “los de arriba”, y “los de abajo” o “del puente 4 y medio”. “Los de arriba” son quienes habitan territorialmente a una mayor cercanía física de la

escuela y sus casas están emplazadas en terrenos donde se desempeñan como trabajadores y cuidadores de éstos. “Los de abajo” o “del puente 4 y medio” viven en el costado de una carretera, donde las casas están ubicadas a una mayor cercanía unas de otras y donde el intercambio entre vecinos es fluido y constante. Estas familias se encuentran a una distancia considerable de la escuela que fue cerrada, por lo que utilizaban furgón escolar municipal que poder acceder a ella. Algunas de estas familias se encuentran emparentadas entre sí, lo cual corresponde a una característica del entramado relacional del lugar. Las edades de los hijos de estas familias fluctúan entre los 7 y los 9 años, y los niveles a los que ingresaron en las escuelas polivalentes corresponden a segundo, tercero y cuarto básico. En términos socioeconómicos, la mayoría de los entrevistados pueden categorizarse desde una situación de vulnerabilidad presentando la escuela cerrada un IVE del 100%.

Debido a que la escuela cerrada constituía el único lugar que agrupaba a los participantes, fue necesario visitarlos en sus domicilios, contactándolos a través de la estrategia de bola de nieve (Flores, 2009). Ésta es posible cuando se tiene acceso a escenarios privados, realizándose las entrevistas en los lugares de residencia de los entrevistados. Se realizaron cinco entrevistas individuales semiestructuradas y tres entrevistas grupales con padres y apoderados. Las entrevistas individuales fueron realizadas a 4 apoderados, de los cuáles 1 participó en una segunda entrevista. Las entrevistas grupales se realizaron con distintos miembros de las familias, donde se encontraban presentes a lo menos dos personas. De estos participantes, se realizó entrevista individual a 1 de los apoderados de sexo masculino para profundizar en su experiencia. Cada entrevista se desarrolló con una extensión de entre 40 y 70 minutos de duración y cada uno de los participantes autorizó el registro y análisis de los datos producidos, a través de la firma de un consentimiento informado. Los momentos en que fueron realizadas las entrevistas coincidieron con el final del primer semestre del año escolar (julio) posterior al cierre de la escuela y el inicio del segundo semestre (agosto). Las segundas entrevistas se realizaron durante el 2012 para generar una mirada de proceso.

En relación con las instituciones educativas, la escuela que fue cerrada dejó de funcionar por decisión del consejo de dicho municipio en enero del año 2011. Correspondía a una escuela en zona rural de dependencia municipal y su matrícula ascendía a 14 estudiantes, su plantel docente y administrativo estaba conformado por 5 personas y funcionaba bajo la modalidad de escuela multigrado.

Como acuerdo de confidencialidad, han sido reemplazados los nombres originales de instituciones y lugares por nominaciones ficticias tales como Las Acacias, Peumo, Panimávida y Los Robles. “Las Acacias” corresponde a la localidad rural donde funcionaba la escuela cerrada; “Peumo” hace referencia a una localidad urbana y a la institución educativa que funciona en ella; “Panimávida” y “Los Robles” corresponden a otras instituciones educativas donde fueron trasladados los estudiantes posterior al cierre de escuela.

En el caso de la escuela Panimávida y Los Robles, corresponden a 2 escuelas básicas emplazadas en zona rural, pero las cuáles son identificadas por los participantes de esta investigación como escuelas urbanas principalmente por la modalidad polidocente, el aumento de matrícula, el fácil acceso y la mejora en infraestructura. En el caso de la primera, corresponde a una escuela básica completa, con un número aproximado de 18 estudiantes por sala y modalidad polidocente. Se encuentra emplazada en el camino hacia Peumo y se necesita transporte escolar para acceder a ella, lo cual es financiado

parcialmente por las familias. En el caso de la segunda, corresponde a una escuela básica completa, la matrícula asciende a 230 estudiantes con un número aproximado de 20 estudiantes por sala, y se encuentra ubicada en el costado de la carretera que conecta a estos sectores con la capital regional. Los apoderados cuentan con transporte subvencionado ya que ésta corresponde a la alternativa de cambio escolar planteada desde municipalidad. En el caso del Liceo de Peumo, corresponde a una institución de educación básica y secundaria completa, con una matrícula de 467 estudiantes con 31 alumnos por curso, modalidad polidocente y se encuentra ubicada en la localidad de Peumo a la cual se accede con transporte el cual es costeado en su totalidad por las familias.

Como dato adicional, padres y apoderados perciben que el desempeño de sus hijos ha descendido posterior al cambio escolar a estas nuevas instituciones, presentándose riesgo de repitencia. En cuanto al análisis de los datos producidos, éste se realizó bajo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada donde se apunta a producir teoría emergente a partir de un análisis apegado a los datos, los cuales se estructuran en base a categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Una de las complejidades de la investigación lo constituyó el hecho de que los poblados visitados eran pequeños. Esto implicó que la mayoría de sus habitantes se conocían entre sí, existían vínculos de parentesco entre ellos y también relaciones de conflicto. A ello se suma que el cierre de la escuela fue un hecho significativo para las comunidades, que vino a agudizar los conflictos anteriores. Fue importante para el equipo procurar no establecer alianzas con ningún grupo, no limitando la participación de ninguno en la investigación, lo cual resulta un aprendizaje para el trabajo con comunidades rurales, que suelen compartir estas características.

4. Resultados

Los datos producidos fueron articulados en tres categorías emergentes, que permitieron profundizar en las preguntas de investigación planteadas, desde un análisis apegado a los datos.

4.1 El cierre escolar e inserción en lo urbano como una obligación impuesta por la autoridad local

Desde el análisis de los datos, el cierre de escuela es significado por los entrevistados como una orden dictada por la autoridad local. La significación de “orden” aparece desde los relatos como un mandato que se transmite respondiendo a una jerarquía: de autoridad local a docentes, de docentes a padres y apoderados, quienes no forman parte del proceso de toma de decisiones en relación a la continuidad de la escuela. Esta verticalidad en la toma de decisiones y lo tardío de la noticia respecto al año escolar, configura el escenario de cierre de escuela como un proceso mandado, obligado e inapelable, frente al cual la comunidad no alcanza a movilizarse.

Bueno, nosotros como apoderados nos enteramos por la directora del colegio, ella nos avisó que el colegio se cerraba (...) ella nos dijo que venía de más arriba la orden del cierre del colegio, bueno, dijo que a ella le habían avisado recién que había sido una decisión, muy, o sea que le habían avisado muy encima no tenía tiempo para hacer nada para el no cierre del colegio. (A6, E4, L 5- L 10)³

³ A: Apoderado, E: Entrevista y L: N° de línea de entrevista referenciada

(En relación al cierre de escuela) Efectivamente, que no teníamos opción ni siquiera a pataleo, reclamo, a nada. Ni a protestar, nada de nada. (A2, E2, L1 – L2)

Esta “orden” de cierre parece gatillar dos procesos para las familias. Por un lado, un proceso de revalorización de la escuela cerrada, donde ésta aparece desde atributos como su vínculo con la historia local, la afectividad con las familias y la adecuación de las prácticas pedagógicas a las necesidades relacionales y de aprendizaje de sus hijos e hijas. Desde esta revalorización se hace más difícil comprender y validar la decisión de cierre, lo cual parece reforzar la significación de “orden”.

El colegio tenía como 60 años, es como histórico, bueno, tranquilo (...) se trabajaba bien con la cantidad de niños que había, eran buenos, los niños estaban acostumbrados a eso. (A6, E4, L5 – L8)

Mi otra chica más grande estudió ahí, y ahora está estudiando en Los Robles y no hay ningún problema. O sea ningún niño que estudió en esta escuela (Las Acacias) ha tenido algún problema porque haya estado en el grupo de primero a cuarto año. (A7, E5, L 23 – L 26)

Nos acogieron, es algo que yo creo que ni un colegio en que yo he estado nos habrían tratado tan bien como en el de las Acacias. (A1, E1, L 256 - 257)

Por otro lado, se produce el proceso de cambio de escuela donde estas familias se insertan en nuevos contextos educativos considerados como urbanos. Este proceso de elección e inserción también es experimentado como una obligación que se experimenta en conjunto con una disconformidad hacia este nuevo sistema educativo: escuelas grandes, cursos mixtos de niños y niñas, aparición de códigos culturales ajenos a la infancia campesina. Con estos significados y aprehensiones, los padres van mostrando cómo para ellos existe una identidad y una cultura campesina distinta, que no se acomoda a estas dinámicas urbanas.

Que yo a mi hija me tuve que verla obliga' a ponerla en un liceo en Peumo, mixtos como le digo, de niños más grandes y ahí se ve de todo. Entonces a ella en esta edad todavía en el campo (...) claro, ella escucha decir grosería pero ella no sabe el significado de la grosería (...) pero en cambio allá (en Peumo) ella se ve enfrentada a situaciones completamente diferentes. Entonces yo le decía, cómo las autoridades que se creen tan inteligentes y tan importantes, meter a niños del campo, integrarlos a la civilización, siendo que lo que están incentivando son los embarazos, porque son niños del camp. (A3, E2, L 61 - L 70)

Al repensar estos procesos desde el concepto de integración social, la sensación de orden y obligatoriedad como característica de dicho proceso, parece dificultar la conformación de nuevas relaciones intersubjetivas significativas e inclusivas y principalmente la construcción de un vínculo de pertenencia de estas familias con las nuevas instituciones educativas. Esto parece profundizar el contraste que visualizan entre lo rural y lo urbano, donde lo urbano aparece desde la amenaza y la falta de afectividad, y en su reverso, lo rural aparece desde la seguridad y la afectividad.

4.2 Los riesgos y amenazas de lo urbano y el deseo de mantenerse en lo rural

Los entrevistados perciben al contexto urbano como un territorio donde se genera una mayor exposición de sus hijos e hijas a situaciones riesgosas. Esto también hace referencia a los nuevos contextos educativos, donde se generarían fenómenos connotados como negativos y prematuros, tales como el consumo de drogas, de tabaco y la experiencia de sexualidad. Esta percepción de riesgo parece posibilitar una sensación de incertidumbre respecto a cómo acceder a información fiable que dé cuenta del bienestar de los estudiantes.

Y usted sabe que en el pueblo corre la droga, aunque usted diga “es un pueblo” pero igual corre la droga, el cigarro, y unos que los niños están en un colegio que está empezando con los niños de, de prekinder para arriba. (A2)

Y de doce años y andan pololeando⁴. (A3)

Imagínese cuarto y andan niños que segundo, tercero, primero año que anden fumando. O sea que anden fumando quién sabe si alguno toma, consume drogas, ¿cómo usted va a saber si su niño va a estar bien o no está bien?. (A2 y A3, E2, L 572 - L 575)

Para estas familias tanto en la escuela cerrada como en territorio rural sus hijos se encuentran protegidos frente a estas amenazas. Perciben que “eso no existe” donde la constatación de estos fenómenos es comprobable a través de comportamientos observables en la experiencia directa. En lo urbano “eso se ve” y se asume como propio de este contexto, mientras que en lo rural sería menos frecuente y en caso de ocurrir, se identifica como un fenómeno ajeno a lo rural.

Mantenerlos () pero a la vez () eso es lo que pasa también, el campo es como más calmo, más tranquilo los niños pueden jugar tranquilos, como que llevan una vida más tranquila, uno no anda pendiente de ellos, de que les vaya a pasar algo yo creo que no es lo mismo, tienen los hijos encerrados. (A6, E4, L 165 - L 168)

Es así como aparece la noción de que en lo rural “están al margen”, lo cual es interpretado como una protección frente a los riesgos de lo urbano (pueblo). De manera simbólica, se contraponen ambos territorios y el contexto rural aparece como valorado desde su tranquilidad y seguridad, como el territorio deseado para que sus hijos continúen su experiencia educativa. Se genera un proceso distinto al que se plantea desde los argumentos oficiales que fundamentan los cierres de escuela: en vez de potenciar o fomentar las proyecciones de integración de estas familias a las dinámicas de desarrollo que ofrece lo urbano, lo que se genera es el deseo de estas familias por mantenerse en lo rural, deseo proyectado también para la trayectoria educativa de sus hijos e hijas.

(...) En el campo es la única que los niños todavía están al margen de las cosas del pueblo. Del famoso bullying ahora, lo que es la educación sexual en los niños. (A3, E2, L 59 - L 61)

Yo creo que para la enseñanza, yo lo único que le puedo decir que para que los chicos aprendan modales no de grandes, porque en los colegios rurales yo encuentro que no sé, que no llega la droga porque en Peumo yo encuentro que eso existe todo, que el cigarro, que todo eso y en los rurales no encuentro, que eso no existe, no, porque cuando yo estudié no existía eso y en las Acacias creo que menos, que las drogas que todo eso y en Peumo uno ve todo eso, que los chicos igual pololeando afuera, besándose, que todo eso en la ciudad y allá no, en el campo, no. (A1, E6, L 314 - L 320)

Es así como el cambio escolar a lo urbano, parece generar un choque cultural entre las dinámicas y los valores propios promovidos por la escuela urbana y aquellas promovidas por la escuela rural, las cuáles son identificadas por las familias como las propias. En la experiencia narrada y sentida por estas familias, las acciones de la escuela urbana apuntan a hacerlos sentir fuera del sistema, lo cual dificulta su proceso de participación, y los identifica fuertemente con la cultura escolar rural, en un contexto donde esa opción ya no se encuentra disponible.

⁴ El modismo “pololear” hace referencia a establecer relaciones amorosas que incluyen la posibilidad de mantener relaciones sexuales

4.3. La experiencia educativa urbana desde la falta de afectividad

A partir del análisis de las entrevistas, emerge otra dimensión relevante para comprender cómo se da la transición desde el cierre escolar rural hasta la inserción en la escuela urbana:

Yo creo que la forma de educarse en el campo es que somos bien unidos. Yo llegué a Panimávida y encuentro que no hay eso que hay en mi campo de ser unidos, de participar con los profes, en las reuniones que un cafecito, aquí nada, como que ella no conversa como que es bien así... no po, yo vengo de mi campo que éramos unidos, unidos y acá igual, cuando llego a las Acacias, yo dije éste se parece tanto a mi campo decía yo porque éramos súper unidos, que los profes, que todos compartiendo con uno, y preguntándole cómo está, cómo está su familia, no po, acá llego, llevo a mi hijo y es una cuestión de que si te he visto no me acuerdo, como dice uno. (A1, E6, L 157 - L 165)

Esta categoría muestra cómo la seguridad de lo rural se vincula también a una dimensión afectiva. Los entrevistados revalorizan esta cultura sentida como propia, reconociendo otros elementos que identifican como una microdinámica rural: la unidad entre los sujetos, la cercanía y la confianza. Estos elementos permiten generar un escenario de integración y cohesión social en lo escolar, afianzan y facilitan las relaciones entre los sujetos y posibilitan una participación más amplia en los espacios escolares. Estos elementos también son referidos como relevantes en la relación pedagógica, y marcan una diferencia entre una escuela y otra.

La presencia de estos elementos integradores hace que los participantes definan cuál espacio se acerca o se distancia de la cultura “del campo”. En su inserción en lo urbano aparecen otras dimensiones distintas y contrarias de la interacción social: la indiferencia, la distancia y la discriminación.

Pero al menos, como le digo yo en la escuela ahí como que siento que no se po, no miran a las personas, nos miran en menos por ser del campo, no sé. (A7, E5, L 202 - L 204)

Porque yo tuve mi primera reunión en el Liceo de Peumo y nadie se miraba con nadie, nadie se saludó, nosotros entramos a reunión, la profesora se presentó y nada más. Eh, nosotras con las apoderadas no, no hubo de piel como cuando hay poquitos alumnos o como alguien (...) o sea yo como antes mandé a otro colegio a la hija la mandé a otro colegio de campo también existía eso de piel, ahora no. Ahora se miran de pies a cabeza, así, nada más que eso. (A3, E2, L 372 - L 377)

La sensación de indiferencia en lo urbano se vincula al no ser mirados y por lo tanto, no ser legitimados por un otro en este nuevo espacio social. Estas familias rurales pasan a sentirse invisibles en el espacio urbano y eso lo atribuyen a su origen campesino. Este elemento se reproduce en la relación con sus pares, con quienes no experimentan que se genere esta relación de cercanía física, “de piel”, que era posible de vivenciar en el espacio rural. A su vez, cuando la mirada aparece, es una mirada que se percibe como discriminadora, que los sitúa en una condición de desventaja.

No, allá en los Robles no tengo comunicación con las apoderadas. En eso, yo también con la única que me comunico con la, una apoderada de arriba, de un niño que también tenían abajo ahí, y eso no más, porque como le digo, con apoderadas de los Robles, no. Es que voy a ir no se po, yo no siento igual a lo que es de uno, porque encuentro que, no se po, como que a uno la miran así no más. No sé po algo, o será que uno no quiere llegar a cómo son ellos y todo entonces. No sé, pero al menos de todas las reuniones a las que he ido, es con ella de arriba no más. (A7, E5, L 187 - L 192)

Esta referencia a “la mirada” y a su importancia en la interacción social es transversal a los relatos de los entrevistados. La mirada parece hacer referencia a la posibilidad de

contacto, pero asume estas diversas cualidades. Una mirada que reconoce, permite procesos de integración social. A la inversa, una mirada que sitúa al otro en situación de desventaja, genera distancia y restringe las posibilidades de participar y de generar nuevas relaciones en los espacios educativos posteriores al cierre escolar. Estos apoderados narran cómo en los espacios de participación en lo escolar mantienen sólo aquellas relaciones que fueron generadas en la escuela anterior, o en el territorio en el que viven. El mundo relacional de estas familias se cierra en lo conocido: frente a las amenazas la participación se restringe, el tejido social parece no expandirse en estos nuevos escenarios educativos y se debilita la propensión individual a generar nuevas redes que permitan la integración y la cohesión social.

5. Conclusiones

A partir de los resultados de este caso de estudio, podemos acercarnos a las implicancias que genera el cierre de la escuela rural para la integración social de las familias de zonas rurales. Cuando el cierre de escuelas se ejecuta de manera vertical, sin procesos de consulta o de participación, se experimenta como una orden dictada por una autoridad, frente a la cual las familias no alcanzan a organizarse ni movilizarse, limitando sus posibilidades de participación social. Este primer proceso desde “la orden” parece influir en cómo las familias desarrollan procesos de integración social en los nuevos contextos escolares considerados como urbanos.

Desde esta orden de cierre de escuela, la elección de establecimiento y el posterior cambio escolar también se experimentan como una obligación. Las familias no experimentan una libertad de elegir la educación que quieren para sus hijos, sino que se ven obligados a incorporarlos a contextos educativos que son vivenciados desde sensaciones de amenaza, exposición de niñas y niños a múltiples riesgos, como una experiencia escolar diferente y opuesta a la cultura educativa rural. En esta oposición, lo rural se revaloriza y aparece una cultura rural con valores propios; cultura de la cual quieren seguir formando parte para mantener una sensación de resguardo y seguridad. Este deseo también incluye la trayectoria educativa de sus hijos e hijas, donde la escuela rural sería la institución más adecuada para promover y acompañar sus procesos formativos.

Es así como en esta revalorización de lo rural, aparecen aquellos elementos que para estas familias son necesarios para la integración social en la escuela: la cercanía entre el profesor y la familia, la confianza, la reciprocidad y la participación en lo escolar, las cuáles coinciden con las condiciones necesarias para que se promuevan y desarrollen procesos de cohesión e integración en lo social. Estas condiciones presentes en la escuela rural cerrada, son aquellas de las que carece la escuela urbana, según estas familias. De este modo, la escuela rural aparece como aquella que genera contextos relacionales que protegen e integran a estas familias, a diferencia de la escuela urbana, que genera dinámicas relacionales connotadas por la distancia afectiva y la discriminación social. Las familias se sienten invisibilizadas por los docentes y por sus pares, siendo visibilizados sólo desde la diferencia y la desventaja. Desde lo narrado, los entrevistados visualizan la inserción en lo educativo urbano desde el costo y no desde la inversión, desde lo ajeno y no desde lo inclusivo, lo cual es coincidente con otros estudios (Opech, 2009) donde se plantea que los liceos urbanos promueven valores propios de la cultura urbana e invisibiliza e incluso margina, aquellos de la cultura rural.

Estos hallazgos nos invitan a seguir profundizando en esta temática, considerando que aparecen implicancias distintas a las que se plantean desde los argumentos que fundamentan los cierres escolares en lo rural, como medida de optimización de recursos públicos. Pareciera ser que desde el orden y la obligación, y desde la falta de cuidado y de reconocimiento de lo propio de lo rural, estas familias no visualizan ni experimentan las alternativas de desarrollo y mejora que debieran caracterizar su proceso de inserción en nuevos contextos educativos urbanos.

Referencias

- Comisión económica para Latinoamérica y el Caribe, CEPAL (2007). *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Cubillos F. y Solorza, H. (2013). *La escuela rural ante la emergencia de su cierre: La clausura de una subjetividad local. Significaciones imaginarias sociales de la institución educativa. Un estudio de caso*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Chile: Escuela de Psicología PUCV.
- Durkheim, E. (1897). *De la division du travail social*. París: Les Presses universitaires de France.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: P.I.I.E.
- Foronda-Robles, C. y Galindo-Pérez de Azpillaga, L. (2012). Argumentación relativa a la confianza territorial. Claves sobre capital social. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(68), 41-63.
- Flores, R. (2009) *Observando observadores*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Recuperado de http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf
- Gobierno de Chile (2010). *Plan Araucanía*. Recuperado de http://araucania7.cl/wp-content/uploads/DOCUMENTO_PA7.pdf
- Grammont, H. (2006). *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100926014303/grammont.pdf>
- Íñiguez, L. (ed.) (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(5).
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Martínez, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Estante editorial.
- Monereo, J.L. (2008). El pensamiento político - jurídico de Durkheim. Solidaridad, Anomia y Democracia (III). *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, 10, 387 - 434.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Revista Universitas Psychologica*, 2(13).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Chile Rural: Un desafío para el desarrollo humano*. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub11/informe%20rural.pdf>

- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Santiago: CEME
- Rodríguez, L.G. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y “concentración de escuelas rurales”. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)* 2(2).
- Rosas, C. y Lara, C. (2009). Jóvenes rurales y educación media: un estudio exploratorio acerca de la relación entre jóvenes rurales escolarizados de la provincia de Cachapoal, región de O’Higgins y la educación media en Chile. En J. Redondo y L. Muñoz (Eds.), *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pinguina* (pp. 128-163). Santiago de Chile: OPECH.
- Solano, C. y Cohen, N. (comps.) (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/BarbaSolano-Cohen.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Williamson, G. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Recuperado de http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf
- Williamson, G. (2010). *Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales*. Recuperado de <http://www.revistaerural.cl/Williamson%20Guillermo.pdf>

Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria

Rural youth: aspirations and tensions in the transition to secondary education

Macarena Hernández^{1*} y Dagmar Raczynski²

¹Universidad Diego Portales y ²Asesorías para el Desarrollo

En Chile, la transición entre la educación primaria y secundaria ha sido identificada como un nudo crítico de las trayectorias educativas, que afecta más fuertemente a los jóvenes de estrato bajo y de áreas rurales. Buscando profundizar en este tema, este artículo se centra en la transición hacia la enseñanza secundaria y las trayectorias educativas de estudiantes de localidades rurales del país. En base a una investigación realizada el año 2011 en la región de la Araucanía, el texto profundiza en las experiencias y vivencias de los jóvenes y sus familias en el paso a la secundaria, enfatizando las aspiraciones contenidas en esta transición, las imágenes que los actores tienen sobre la oferta educativa local, el proceso de inserción en los nuevos establecimientos, y las diversas dificultades que éstos enfrentan en este tránsito. Los hallazgos del estudio apuntan a que los estudiantes presentan altas aspiraciones y una disposición favorable hacia la enseñanza secundaria. No obstante, elementos como la falta de recursos económicos, el escaso acompañamiento de parte de los centros educativos, los déficit de información que se manejan y las autopercepciones generalizadas de la baja calidad de la educación primaria y secundaria en áreas rurales, aparecen como obstáculos y barreras para concretizar los anhelos y sueños delineados.

Palabras claves: Educación rural, Transición a la educación secundaria, Política educativa.

In Chile, transition between primary and secondary education has been identified as a critical event of educational trajectories, which affects more negatively the socially disadvantaged and rural students. Deepening into this topic, this paper focuses on the transition to secondary education and the educational trajectories of students in rural localities. Based on a research conducted in 2011 in the region of La Araucanía, the text explores the experiences of young people and their families in the transition to secondary school, emphasizing their aspirations, their images about the local provision, their integration into the new schools, and the various difficulties they face in this process. The findings suggest that students have high aspirations and a favorable disposition towards secondary education. However, factors such as the lack of financial resources, the poor support and orientations from schools during the transition, the deficit of information handled by students and their families and the generalized perceptions of the low quality of rural primary and secondary education, appear as obstacles and barriers to achieve the declared desires and dreams.

Key words: Rural education, Transition to secondary education, Education policy.

1. Introducción¹

A lo largo de las últimas décadas, la mayoría de los países de América Latina han incrementado la cobertura de la educación secundaria producto de un creciente acceso de los grupos más desfavorecidos y vulnerables a este nivel de enseñanza. No obstante, las estadísticas educativas disponibles muestran una persistencia de las inequidades asociadas al origen social y al área geográfica de residencia en el acceso y finalización de los estudios (SITEAL, 2013).

En el caso de Chile, aun cuando el acceso a la educación secundaria se ha masificado los últimos 25 años, distintos diagnósticos han situado a la transición entre la primaria y la secundaria como un nudo crítico de las trayectorias educativas de estudiantes, identificándose un impacto en el fracaso y deserción escolar, que afecta con más fuerza a los jóvenes de estratos bajos y que residen en áreas rurales (Espínola y otros, 2009; Santos, 2009). Más allá de esta constatación, el tópico de la transición y las trayectorias educativas en este paso obligatorio del sistema escolar ha sido escasamente abordado por la investigación y por las políticas educativas.

En el marco de enfoque analítico que subraya la importancia de estudiar los fenómenos educativos en su contexto histórico, geográfico y social más amplio, el presente artículo se detiene en la transición entre la enseñanza primaria y la secundaria y las trayectorias educativas de estudiantes que inician su escolaridad en áreas y escuelas rurales en Chile. El foco del análisis está puesto en las aspiraciones y sentido asociado a la transición hacia la educación secundaria, las imágenes que los jóvenes y sus familias tienen de la oferta educativa local, los apoyos institucionales con que cuentan para efectuar este paso y las barreras estructurales que enfrentan para concretar sus trayectorias deseadas. Para esto, el artículo se apoya en evidencia empírica proveniente de una investigación cualitativa sobre la transición de la enseñanza primaria a la secundaria realizado el año 2011 en comunas rurales de la región de la Araucanía.

El texto se estructura en cuatro secciones, además de esta introducción. La sección 2 define el marco analítico que subyace al estudio; la sección 3 se detiene brevemente en los antecedentes sobre la educación rural en Chile; la sección 4 describe de modo sucinto el método de la investigación. Finalmente, la sección 5 presenta los hallazgos del estudio, y la sección final concluye y discute los resultados, entregando orientaciones claves a nivel de la política educativa del país.

2. Trayectorias y transiciones educativas en áreas rurales: una mirada analítica

Una distinción clave en la mirada analítica dinámica de la experiencia de ser joven y su participación en diversas esferas de la vida social desarrollada en estudios de la sociología de la juventud corresponde a la de trayectoria y transición (Sepúlveda, 2013). De un lado, las transiciones han sido definidas como episodios puntuales en la experiencia de vida de las personas, que introducen cambios en su status, junto a un nuevo set de características y responsabilidades (Ames y Rojas, 2010). Estos eventos se

¹ Este artículo se apoya en los resultados de una investigación financiada por el Fondo de Investigación y Desarrollo (FONIDE N° F511066) del Ministerio de Educación de Chile “El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas”.

insertan dentro de la trayectoria más amplia de los individuos, la cual “los vuelven distintivos tanto en su forma como en su significado” (Sepúlveda, 2013:23). Más específicamente para el campo de los estudios de la juventud, “mientras la transición refiere a un proceso inevitable y común a todo individuo -que corresponde al paso a la adultez-, la trayectoria se ubica en el plano social, cultural e histórico más abarcador” (Dávila et al., 2006:57).

Este enfoque ofrece una perspectiva analítica fundamental para el estudio de las transiciones y trayectorias en el campo educacional. Los sistemas educativos definen diversos tránsitos obligatorios dentro del curso escolar, dentro de los cuales se ubica -para aquellos países en que la enseñanza secundaria es obligatoria- el paso desde la enseñanza primaria a la secundaria. Este tránsito, que puede ser considerado como un hito puntual en la vida de los estudiantes, debe ser abordado en el marco más amplio de las oportunidades y condicionantes que determinados contextos introducen e imponen. En este sentido, el estudio de las transiciones educativas se inscribe en las trayectorias educativas y sociales de los sujetos, que han sido definidas como una “expresión de la articulación entre elecciones propias de los jóvenes, recorridos familiares y propuestas y oferta de instituciones disponibles para ellos” (Montes y Sendón, 2006:382). En otras palabras, las transiciones educativas, que contienen elecciones y aspiraciones de los sujetos involucrados, están inmersas en las biografías individuales, y en las estructuras y procesos sociales mayores (Crivello, 2009).

En este plano, el estudio de las experiencias en el tránsito escolar hacia la enseñanza secundaria y las decisiones educativas que se toman en este proceso en el caso de los jóvenes rurales que se aborda en este artículo se plantea en interacción con el ámbito social en que transcurre vida de los estudiantes, siendo clave tomar en cuenta las opciones que se reconocen y toman en este paso, la forma en que se entiende y vivencia el cambio, dentro de los contextos particulares en que éstos se sitúan y sus trayectorias.

En el marco de lo señalado anteriormente, la literatura centrada en la transición entre la educación primaria y secundaria, principalmente situada en los países del norte (Ames y Rojas, 2010), ha focalizado su atención en las diversas aspiraciones y motivaciones de los jóvenes en este paso crítico dentro de sus trayectorias educativas, en sus inquietudes y temores, y en sus consecuencias. Como revelan los diversos estudios, este tránsito se conjuga y superpone con otras modificaciones en la vida de los estudiantes y su experiencia escolar, como es -para la mayoría de los sistemas educativos- el inevitable cambio de establecimiento escolar y la necesidad de afrontar un nuevo proceso de elección de un centro educativo, a lo que se suma el propio cambio de los jóvenes y su desarrollo biológico, fisiológico y de personalidad, y, finalmente, la entrada hacia una nueva organización y ambiente de la enseñanza-aprendizaje. Estos distintos elementos en su intersección sitúan al paso a la enseñanza secundaria como un nudo crítico, que tiene consecuencias alarmantes, como una baja en el rendimiento académico de los jóvenes, deserción y retraso escolar, una merma en su motivación hacia el estudio, una disminución del autoestima y una mayor ansiedad social (Akos y Gallasi, 2004; McGee et al., 2003, Tilleczeck y Ferguson, 2007).

Las investigaciones que han profundizado de este tránsito desde las perspectivas de los actores involucrados revelan de manera consistente que el paso a la enseñanza secundaria se experimenta con aspiraciones positivas y elevadas, marcadas por las posibilidades de movilidad social y oportunidades laborales hacia el futuro que la educación contendría (Ames y Rojas, 2010). Al mismo tiempo, sin embargo, los jóvenes enfrentan este paso con ansiedad, temores e inquietudes. Así, mientras se identifica que

los estudiantes usualmente se mantienen optimistas frente a la transición, anhelan su inserción en un nuevo centro escolar y establecer amistades, éstos expresan, simultáneamente, preocupaciones en distintos ámbitos: en el plano académico, por la mayor cantidad de deberes escolares, exigencias académicas, presión por el rendimiento y posible disminución de su rendimiento escolar; en el plano del procedimiento, por saber moverse y manejarse al interior de un nuevo establecimiento, usualmente de mayor tamaño y con profesores distintos; en el plano social, por la separación de sus pares de las escuelas de primaria y el temor a hacer nuevos amigos (Tilleczek y Ferguson, 2007). Los desafíos enmarcados en la transición son, así, múltiples y se ubican tanto en el nivel individual, interaccional, como en el entorno (Griebel y Berwanger, 2006). Las aprehensiones que circunscriben este paso se basan, por lo general, en rumores, que repercuten en lo que autores han definido como una explotación de mitos sobre la transición. No obstante, luego de un proceso de ajuste inicial, mientras la mayoría de los estudiantes se acostumbra y los temores se disipan, otros, en particular los de estratos sociales bajos y de minorías étnicas, enfrentan problemáticas de manera más permanente (Evangelou et al., 2008; McGee et al., 2003; Tilleczek y Ferguson, 2007). Dentro de estos grupos, los estudios han resaltado, además, las mayores dificultades y límites asociados al proceso de elección de un centro educativo, producto del menor capital económico, cultural y social del que disponen las familias, la menor información con que cuentan y las historias del círculo familiar ligadas al fracaso escolar prevalecientes dentro de sus redes sociales (Allen et al., 2014; Broccolichi y Van Zanten, 2000; Reay y Ball, 1997).

Siguiendo la literatura en el tema, el otorgamiento de una mayor fluidez al paso a la enseñanza secundaria requiere centralmente de una colaboración de padres, estudiantes y del staff de los centros de primaria y secundaria. Si en la escuela primaria es vital la entrega de información a los padres y alumnos sobre sus opciones para seguir sus estudios, una inducción respecto de los cambios por acontecer y estrategias para su abordaje, la promoción de visitas a los centros de enseñanza secundaria, el refuerzo académico y el establecimiento de puentes entre las unidades curriculares de ambos niveles, en la secundaria es clave la socialización hacia los nuevos procedimientos escolares, el apoyo hacia el ajuste de los jóvenes a esta nueva realidad, la realización de eventos sociales, la relación con la familia y el monitoreo del desarrollo y adaptación de los estudiantes. El rol de la familia, finalmente, debe enfocarse en una relación emocional y de apoyo, bajo la realización de distintas acciones tendientes al éxito académico (Evangelou et al., 2008; Tilleczek y Ferguson, 2007).

La transición hacia la enseñanza secundaria en el contexto rural ha sido un ámbito menos explorado por la investigación (Ames y Rojas, 2010). Algunos estudios específicos a nivel internacional se han evidenciado en Finlandia (Pietarinen, 1998), Ontario/Canadá (Walsh, 1995), Australia (Pereira y Pooley, 2007) y Perú (Ames y Rojas, 2010). En su conjunto, la evidencia apunta a que las aspiraciones y ansiedad expresadas por los jóvenes de este contexto no son distintas a las de sus pares urbanos. No obstante, los estudiantes se enfrentan a problemáticas adicionales, como el abandono temprano de sus hogares por la menor oferta de educación secundaria en las áreas rurales, la negativa percepción de su calidad en sus localidades de origen y la inserción en internados o uso de sus redes sociales para el traslado a otras localidades, situación que conlleva dificultades emocionales para ellos y sus familias (Ames y Rojas, 2010). Pero además, este tránsito y las altas aspiraciones contenidas en el incremento de los años de escolaridad en estudiantes rurales en términos de ascenso social y de proyecciones laborales futuras (Ames y Rojas, 2010; Crivello, 2009; Heissler, 2010) se

pueden ver afectadas en el mediano o largo plazo por factores estructurales, que condicionan y frustran las trayectorias deseadas (Ansell, 2004; Heissler, 2010).

Este artículo profundiza en estas dos dimensiones de la transición a la enseñanza secundaria, a saber, las aspiraciones y sentido que para los jóvenes de áreas rurales tienen de la enseñanza secundaria y las restricciones que poseen o enfrentan para lograr las aspiraciones y trayectorias deseadas. Para una mejor comprensión del contexto de la investigación, en la sección siguiente se entrega un somero panorama de la educación rural en Chile y se precisa el foco del estudio.

3. La educación rural en Chile: antecedentes y foco del estudio

El sistema escolar chileno se compone de un ciclo de enseñanza primaria de 8 años y un ciclo de enseñanza secundaria de 4 años, ambos obligatorios. La tasa bruta de matrícula en primaria supera el 100% y alcanza a más del 90% en la secundaria (Casen, 2011).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) distingue entre escuelas (primaria) y liceos (secundaria) rurales y urbanas. En el caso de la primaria, se incluye a las escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes, multigrado, completas (hasta 8° grado) o incompletas (sólo hasta 6° grado). Al año 2013, existían 3865 escuelas rurales y sólo 220 liceos del mismo carácter. La matrícula rural en ambos niveles de enseñanza es baja, representando 11,2% del total en la primaria y 3,8% en la secundaria (MINEDUC, 2013).

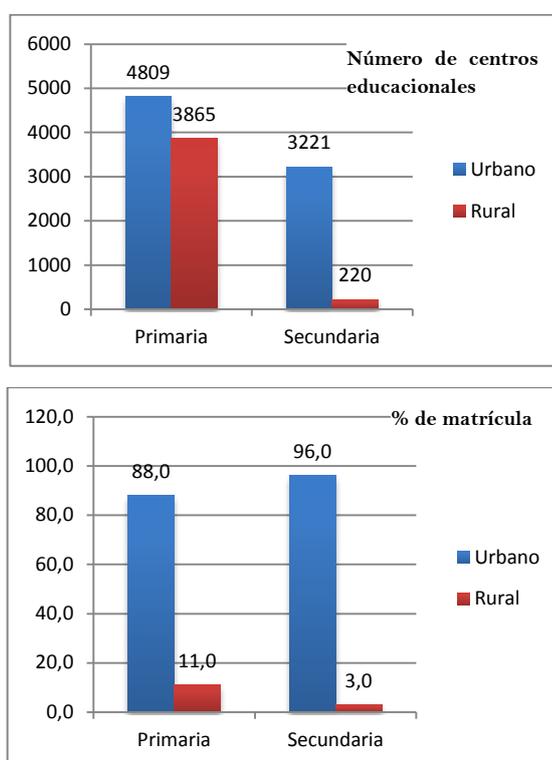


Gráfico 1. Número de centros educativos y matrícula urbana y rural al año 2013 en Chile (primaria y secundaria)
Fuente: MINEDUC (2013).

Hasta ahora, lo rural ha ocupado un espacio acotado y prácticamente invisible en la política educativa de Chile² (Leyton, 2013), situación que sorprende si se toman en cuenta los indicadores sobre los procesos escolares en áreas rurales, los cuales han puesto sistemáticamente de relieve la brecha con la población y estudiantes de zonas urbanas, sobre todo en el nivel secundario. La escolaridad promedio de la población de más de 18 años en zonas urbanas es de 10,9 años, mientras que en las zonas rurales llega sólo a 8 años (Casen, 2011). Además, comparativamente con las urbanas, la tasa de inasistencia y repitencia escolar de alumnos de áreas rurales, como también la tasa de deserción o abandono prematuro del sistema en la enseñanza secundaria, y particularmente en su primer año, son mayores (Román, 2009; Santos, 2009). En cuanto a resultados de aprendizaje, las pruebas nacionales (SIMCE) ratifican en promedio las diferencias urbano –rurales en lenguaje y matemática, que se acentúan en la secundaria (Agencia de Calidad de la Educación, 2012), aunque verifican, al mismo tiempo, una marcada dispersión de los puntajes en el mundo rural³. Finalmente, en el caso de los jóvenes rurales, la entrada a la enseñanza secundaria se acompaña en mayor proporción que en los estudiantes de procedencia urbana de un cambio de establecimiento escolar y de una migración temprana hacia localidades urbanas, producto de la escasa oferta de educación secundaria en sus localidades de origen (Espínola et al., 2009).

A pesar del peso crítico que la transición entre la enseñanza primaria y secundaria tiene dentro de las trayectorias educativas (Espínola et al., 2009) y la persistencia de las inequidades educativas de los jóvenes asociadas al área de residencia en este último nivel de enseñanza, el tema del paso a la secundaria en medios rurales ha sido un tópico escasamente profundizado por la investigación en Chile. En esta línea, buscando aportar evidencia y orientaciones para la política educativa, este artículo profundiza, desde una perspectiva cualitativa, en la experiencia y vivencia de esta transición en estudiantes de área rurales de una región del país, buscando responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué aspiraciones y sentido tiene el acceso a la secundaria? ¿Qué visión tienen de la oferta de enseñanza secundaria local y qué impulsa la migración hacia el área urbana? ¿Qué restricciones se vislumbran y poseen para cumplir las aspiraciones y seguir sus trayectorias deseadas? ¿Qué ansiedades, temores y dificultades se identifican antes y luego de su inserción a este nivel de enseñanza? ¿Qué apoyos institucionales se reciben para afrontar el paso a la enseñanza secundaria y elegir un liceo?

4. Método

Como se señaló anteriormente, este artículo se apoya en los resultados de una investigación que tuvo por objetivo caracterizar y comprender tanto las trayectorias educativas como las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes durante el tránsito entre la enseñanza básica (primaria) y media (secundaria), en estratos bajos, de zonas urbanas y rurales, de la región de la Araucanía (Raczynski et al., 2011). Esta región fue seleccionada por presentar distintas características claves para el propósito

² La excepción es el Programa de Educación Básica Rural (1992-actual), que reconoce a la educación rural como distinta a la urbana y busca responder al aislamiento de las escuelas rurales, a las necesidades particulares que ellas enfrentan así como a la diversidad de contextos rurales, a partir de la conformación de microcentros rurales (MINEDUC, 2002, p.3). En años más recientes con la ley de Subvención Escolar Preferencial, se ha apoyado a las escuelas con recursos impresos y digitales diseñados especialmente para la gestión del aula multigrado. Estas excepciones no alcanzan a la enseñanza secundaria rural.

³ Es relevante registrar que para un porcentaje importante de escuelas rurales –las de menor tamaño– no se cuenta con puntajes SIMCE asociados, dado que las escuelas que tienen menos de cinco alumnos en el nivel a evaluar, no participan en la medición.

del estudio como ser una de las regiones con mayores índices de pobreza y porcentajes más altos de población rural e indígena, por tener los más bajos resultados de aprendizajes en enseñanza secundaria, por la diversidad de su oferta educativa y el alto número de estudiantes que cambian de escuelas entre ambos niveles de enseñanza. Dentro de esta región, se optó por trabajar en las comunas de Saavedra, Chol Chol y Temuco, que se diferencian en cuanto a su tamaño poblacional, porcentaje de población rural, pobreza y presencia de población indígena, así como también en su oferta educativa (tabla 1).

Este artículo se centra únicamente en los hallazgos referidos a las entrevistas realizadas en Saavedra y Chol Chol por su carácter marcadamente rural e indígena. De esta forma, ampliando las definiciones del MINEDUC, en este artículo lo rural se entiende como comunas de poca población, donde más del 50% de los habitantes califican de rurales según el Instituto Nacional de Estadísticas y la capital comunal no supera los 20 mil habitantes. En estas unidades territoriales, existen escuelas rurales y urbanas y la oferta de enseñanza secundaria es decididamente más escasa que en áreas urbanas, aunque en casi todas se identifica al menos un liceo. De las dos comunas elegidas, Saavedra es la más rural, más pobre y más alejada de la capital regional (Temuco). Ambas son similares en cuanto a la presencia de población indígena y oferta cuantitativa de establecimientos educacionales⁴.

Tabla 1. Características de la comuna de Saavedra y Chol Chol

	SAAVEDRA	CHOL CHOL
Población total 2010	13393	10880
Porcentaje población rural	73,4	54,8
Porcentaje población en pobreza	35,1	22,4
Porcentaje población mapuche	67	65,1
Distancia capital regional	94 km	28 km
Oferta educativa primaria	36 escuelas	30 escuelas
Oferta educativa secundaria	4 liceos	4 liceos

Fuente: Raczynski y otros (2011).

La investigación adoptó un enfoque metodológico fundamentalmente cualitativo, apoyándose en la realización de entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, individuales y grupales a apoderados, alumnos y profesores, de último año de enseñanza primaria (6° en muchas de las escuelas rurales) y primer año de secundaria, todos de estrato social bajo. Las pautas de entrevistas utilizadas cubrieron temas comunes para los distintos actores y otros particulares a cada caso, dentro de los cuales los más relevantes fueron: i) las valoraciones de la enseñanza media, ii) los significados de una educación media de calidad y de un bien o mal liceo, iii) las características del proceso de elección de un liceo, iv) la experiencia del paso a la enseñanza media.

Todas las entrevistas fueron codificadas por los investigadores y transferidas a una matriz de vaciado, instrumento mediante el cual se clasificó el material de estudio a partir de la identificación de categorías claves para el análisis. La revisión del material se hizo caso a caso y transversalmente por tema.

⁴No es posible aislar el peso del factor étnico en lo observado. En las entrevistas realizadas y opiniones entregadas se mezclan lo étnico con lo rural y la situación de pobreza de las familias. Como se verá los resultados observados en ambas comunas no se distancian significativamente de los que han obtenido estudios en áreas rurales donde el peso de la población mapuche es menor.

Tabla 2. Total entrevistas realizadas por comuna

		ENTREVISTAS GRUPALES	ENTREVISTAS INDIVIDUALES	TOTAL DE ENTREVISTAS	TOTAL DE PERSONAS ENTREVISTADAS
Saavedra	Estudiantes	3	6	9	16
	Apoderados	3	5	8	19
	Profesores	3	2	5	14
	Total	9	13	22	49
Chol Chol	Estudiantes	3	9	12	21
	Apoderados	2	10	12	15
	Profesores	3	2	5	18
	Total	8	21	29	54

Fuente: Raczynski y otros (2011).

A continuación, se presentan los principales resultados de las preguntas de investigación planteadas anteriormente, triangulando la información reportada por alumnos, apoderados y profesores de las comunas de Saavedra y Chol Chol.

5. El paso a la enseñanza secundaria de los jóvenes rurales en Chile

5.1. Aspiraciones y sentido de la educación en la transición a la enseñanza secundaria

Diversos estudios y encuestas de opinión han relevado la importancia asignada a la educación secundaria como una institución de tránsito que posibilita el logro de aspiraciones académicas, de empleo, o como un medio para un “mejor pasar” futuro (Navarro, 2004, citado en Raczynski et al., 2010). Si bien con importantes diferencias según nivel socioeconómico, la mayoría de los jóvenes y sus familias aspiran completar la enseñanza media y en lo posible ir más allá (INJUV, 2010).

Entre los jóvenes rurales entrevistados existen pocas dudas respecto de su continuidad de estudios hasta la finalización de la secundaria. El paso a este nivel de enseñanza es percibido al igual que en el mundo urbano como un tránsito que no se cuestiona. Lo anterior no refleja ni se iguala necesariamente a aspiraciones sociales altas sino que más bien emana de la convicción de que la educación secundaria completa es el piso mínimo para, en palabra de ellos, “*ser alguien en la vida*” (Silva-Peña et al., 2012). Asociado a la necesidad social de contar con enseñanza secundaria completa se suma el anhelo de los jóvenes de “*ser más que sus padres*”, que es inculcado por sus propias familias.

¿Para qué sirve la educación? Para un sin fin de cosas, para que te vaya mejor en la vida, para que tengas un buen trabajo, para establecerte. Para eso yo creo que es mejor. (...) Sin educación yo no soy nada. (Estudiante, media, Saavedra)

Es importante [la educación] porque o sea uno sin educación no sería nada, o sea, andaría por ahí caminando, o sea sin trabajo, sin nada, o sea no sabría nada. Es importante. (Estudiante, media, Chol Chol)

Mi mamá con mi papá me dicen que tengo que terminar el 4° medio, que no tengo que ser como ellos, porque ellos no terminaron ni la media ni la básica. (Estudiante, básica, Chol Chol)

En el contexto rural, sin embargo, se agrega el que para familias históricamente residentes allí y dedicadas primordialmente al trabajo agrícola, la educación y la finalización de la secundaria es vista como medio de salir del campo y acceder a las oportunidades que proveen los centros urbanos, dejando atrás lo que ellos califican como

una vida de sacrificio y esfuerzo. En estos casos, el rechazo al trabajo agrícola y a la vida en el campo es ejemplificado con la referencia a la suciedad de la tierra y los sacrificios que genera, que sólo serían subsanables mediante la obtención del grado secundario y la migración a centros urbanos.

Yo creo que [la educación] es importante, porque hoy en día para el que no tiene estudios es muy difícil; nosotros como campesinos tenemos que sacrificarnos demasiado para ganarnos la plata, es difícil. (Apoderado, básica, Saavedra)

[Afuera de Saavedra] hay más posibilidad de encontrar trabajo, porque aquí en el campo hay puras cosas sucias casi. (Estudiante, media, Saavedra)

Al incursionar en las aspiraciones educacionales de los jóvenes más allá de la enseñanza secundaria se rompe la homogeneidad de las opiniones. Mientras unos pocos no expresan ninguna, la mayoría plantea distintos sueños, siempre situados en un horizonte inmediato y de corto plazo, vale decir, proyectándolos al egreso de la enseñanza media y la continuidad de los estudios y, a veces, hacia una posible inserción laboral. El anhelo más frecuente, inspirado en conversaciones con los padres y profesores, es seguir estudiando y obtener una “profesión”. Para algunos, “profesión” se identifica con acceso a la universidad; para otros es una carrera técnica, mientras que otras veces no se distingue bien entre estos niveles.

[Espero que lleguen a la universidad], que sean otros, que tenga un título y puedan trabajar...yo siempre les aconsejo eso, que me gustaría verlos que estudiaran hasta el final, y me dicen que sí, que van a estudiar. (Apoderado, básica, Saavedra)

Mi anhelo y mi imaginación sería que ella fuera una profesional, que tuviera una profesión y tuviera un trabajo estable y digno, con su profesión, que ella estudiara y que sacara su profesión y pudiera decir ‘ya, yo saqué mi profesión y trabajar en lo que estudié’. (Apoderado, básica, Chol Chol)

Los estudiantes con proyectos más concretos se inspiran o imitan en terceros -familiares, amigos u otros- que han tenido una trayectoria postsecundaria ejemplificadora, identificándose así un escenario representacional acotado de posibles trayectos y de profesiones o carreras a proseguir.

Quiero estudiar construcción civil (...) Mi cuñado estudió y ahora le va bien, estudió construcción civil. (Estudiante, media, Saavedra)

[¿Qué quieres hacer en el futuro?] Seguir estudiando nada más...en Santiago...Tengo una prima que igual le aburrían los liceos, pero quiso seguir igual y ya es profesional. (Estudiante, media, Saavedra)

Ahora bien, a pesar de las expectativas que la mayoría de los estudiantes y sus familias plantearon respecto de sus aspiraciones educacionales, parte de ellos y sus profesores tienen, al mismo tiempo, una visión poco optimista de su cumplimiento, destacando distintas restricciones u obstáculos, dentro de las cuales priman las de corte económico.

La mayoría de ellos está viendo la posibilidad de irse o a un técnico profesional o liceo técnico profesional, comercial, y muy pocos pretenden irse al liceo (humanista-científico). Uno por la influencia de las familias -porque las familias no hallan la hora de que los niños salgan al mundo del trabajo-, y dos por la carencia de recursos, porque son niños vulnerables. Entonces ellos pretenden esa situación. (Profesor, básica, Saavedra)

Uno como agricultor no puede educar a sus hijos, por más que quisiera (...) es súper fuerte, es triste, para el agricultor, para el campesino (...). La gente de Santiago como las autoridades no conocen la realidad del campo, no la conocen porque no han venido, ni siquiera miran al campesino nada, entonces no pueden opinar una cosa que ellos no saben. (Apoderado, básica, Chol Chol)

Dentro de este proceso, se detectó una escasa incidencia y mención al rol institucional de escuelas y liceos en la formación, definición y orientación de los proyectos de los jóvenes.

En términos generales, se observa que profesores y estudiantes suelen conversar sobre el futuro. No obstante, estos diálogos apuntan a motivar a los alumnos con sus estudios más que a orientarlos sobre sus planes futuros. Para muchos de los docentes, la aspiración de ingresar a la educación superior y los proyectos de los estudiantes son “utópicos”, en vista de lo cual asumen el rol de ir aterrizando las aspiraciones de sus alumnos y buscando así evitar su frustración.

Vemos también que es una utopía que todos van a llegar al nivel superior. Eso va acompañado de medios económicos de los papás. Un niño puede ser muy capaz pero si no tiene los recursos... (Profesor, básica, Saavedra)

No es que yo tenga pocas expectativas en los alumnos, pero esa es la realidad que hay en el colegio... Todos se van a colegios técnicos, técnico-profesionales, cosa de tener una carrera cortita y empezar a trabajar lo antes posible. ... (Profesor, media, Chol Chol)

5.2. El impulso a la migración y las imágenes sobre la oferta educativa rural de enseñanza secundaria

El paso a la enseñanza media en las comunas rurales de Chile se acompaña en la gran mayoría de los casos de un cambio de establecimiento escolar y, consecuentemente, de la elección de un liceo en el cual proseguir la enseñanza secundaria. Este proceso se ve inmerso en una serie de imágenes y discursos propagados en las redes sociales sobre la oferta educativa de este nivel presente en las áreas rurales, la cual en todos los casos se vislumbra como insuficiente para responder a las diversas aspiraciones y sentidos asociados a la enseñanza secundaria -y a la educación en general- desarrollados en la sección anterior.

Distintas investigaciones en el país coinciden en revelar la existencia de una fuerte visión negativa en los estudiantes sobre la enseñanza secundaria rural, que se contrapone a una representación positiva sobre la oferta educativa en comunas y zonas de corte urbano (Rozas y Lara, 2009; Zapata, 2000). Los discursos de los jóvenes y sus familias -tanto de primaria como de secundaria- revelan la centralidad de una asociación entre centros urbanos y mejor educación o de lo que es calificado como una “educación más avanzada”. Este elemento se fundamenta principalmente en la percepción de que la educación del campo es menos exigente, de que mientras más grandes los liceos son mejores, y de que a mayor desarrollo y urbanidad de la comuna / ciudad, mejor es la educación entregada. A esto se suma la visión prevaleciente respecto de una educación escasamente pertinente a su localización (Zapata, 2000) y limitada en el número y variedad de especialidades de la educación técnica profesional disponibles:

Afuera los profesores son más avanzados. En el campo no son tan exigentes, son muy suaves, no exigen lo que tiene que exigir. (Apoderado, básica, Saavedra)

Son mejores los que están más allá... Se van acercando a Temuco y enseñan más. (Estudiante, media, Saavedra)

[Son mejores los de Temuco] porque están más desarrollados y la ciudad es más grande. (Estudiante, media, Saavedra)

Pienso que son mejores, porque bueno... pueden ser mejores, por ser un pueblo más grande, pienso yo que puede ser por eso. (Apoderado, básica, Saavedra)

Las diversas imágenes que moldean las visiones contrapuestas de la educación rural y urbana se configuran en un marco de un escaso conocimiento objetivo y específico sobre la oferta educativa de estas últimas, estableciéndose usualmente como juicios generalistas sobre uno y otro contexto educativo, o como opiniones que descansan en la apreciación de un número limitado de establecimientos conocidos por los actores. De este modo, las visiones positivas sobre la educación urbana se construyen

mayoritariamente en base a indicadores informales y experienciales o a información subjetiva que transita por las redes socio-familiares de los jóvenes y sus padres.

Con mi mamá estuvimos viendo el tema y mi tía que estudió ahí me dijo que ese colegio era bueno, que enseñaban bien. (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Tenía unas referencias de amigos que me decían que era bueno el liceo. Mi mamá estudió también en este liceo, mi tío también, y me decían que era muy bueno... Así que igual en eso me basé, la educación era súper buena. Te dan hartito para la universidad también. (Estudiante, media, Chol Chol)

Las representaciones negativas y la escasa oferta disponible de enseñanza media en áreas rurales versus las zonas urbanas configuran fuertes aspiraciones hacia la migración rural-urbana en el paso a la enseñanza secundaria, creando escenarios y dinámicas de expulsión de los territorios (Rozas y Lara, 2009; Pezo, 2005), como corroboran docentes de enseñanza primaria de las comunas rurales incluidas en el estudio:

Al menos es lo que la mayoría de los alumnos quiere [migrar]: si no es aquí en Puerto Saavedra, le sigue Carahue y si no...es como un ciclo esta cuestión. Mientras más lejos, mejor. Hay alumnos que dicen que se van a ir a Carahue, y de ahí optan por Imperial y quieren llegar hasta Temuco a estudiar (...). El alumno del campo decide venirse a estudiar aquí a Puerto, el alumno que está en Puerto quiere estudiar a Carahue...y así hasta llegar a lo más... [lejos]. (Profesor, básica, Saavedra)

Las expectativas [de los estudiantes] son siempre salir hacia fuera y estudiar en colegios de fuera de la comuna, por una situación más de prestigio...la gran mayoría que está en un colegio fuera de la comuna han tenido más campo laboral...esa es la película. (Profesor, básica, Saavedra)

Esta central disposición hacia la migración se ve asimismo influenciada por las propias familias y las aspiraciones asociadas a que sus hijos continúen y alcancen un mayor nivel educativo que el propio y puedan salir del campo, lo que sólo sería realizable en centros educativos de comunas de mayor urbanidad o más cercanos a las capitales regionales. El paso a la enseñanza secundaria aparece, así, como la oportunidad, desde la visión de las familias, de romper las trayectorias familiares seguidas hasta ahora:

[Irse a otra comuna es] abrirles la mente, que no todo es como en el campo. (Apoderado, básica, Saavedra)

Tampoco hay que dejarlos acá siempre, lo veo por la expectativa de los niños, mostrarles otras alternativas para que escojan, no ver en ellos lo que uno no pudo ser, cumplir los sueños frustrados de uno. (Apoderado, básica, Saavedra)

Es el sueño de la mayoría que se vayan para afuera, en el campo uno se da cuenta del cambio de la educación cuando cambian de un colegio a otro, cuando llegan a un liceo, algunos llegan mucho más avanzados que otros. (Apoderado, básica, Saavedra)

Este predominio de la disposición a la migración y el conjunto de creencias sobre las cuales se asienta se ve, además, propiciado por la debilidad de la orientación y entrega de información objetiva de los centros educativos a sus estudiantes en su transición a la enseñanza secundaria, aspecto que acrecienta la fuerte vulnerabilidad con que la población rural enfrenta este proceso. Por un lado, no se identifica en las escuelas básicas rurales una orientación general e institucionalizada, que entregue una visión global acerca de las distintas alternativas de liceos en la comuna y fuera de ella. Por otro lado, los estudiantes reciben información de los liceos –de la misma y otras comunas cercanas– a partir de visitas que parte de la comunidad escolar de los centros de secundaria (directivos, profesores, alumnos) hacen a los establecimientos de enseñanza básica, las cuales aparecen, no obstante, más como estrategias de captación de matrícula que como entrega de información objetiva. La falta de orientación hacia los jóvenes y sus familias aparece así como un tema crítico para los propios docentes de la enseñanza básica rural,

identificándose una demanda hacia la entrega de mayores herramientas para promover un adecuado apoyo a sus alumnos en este plano.

No hay orientación de verdad. Nadie lleva trayectoria del niño y de los cursos. En Chol Chol en mi liceo [municipal] tampoco había orientador. Los profesores jefes no tienen la formación requerida. El niño está desorientado. El apoderado también. (Profesora, básica, Chol Chol, rural)

Ahora bien, aun cuando las aspiraciones hacia la migración rural-urbana en el paso a la enseñanza secundaria son generalizadas dentro de la población rural, éstas se ven limitadas por factores estructurales y del contexto socio-cultural y económico en que los jóvenes viven. Elementos como la falta de recursos económicos de las familias para suplir los costos existentes de matrícula o de transporte escolar para el traslado a otra área, la necesidad de que existan internados y/o se mantengan redes sociales en otras comunas que faciliten la migración, las autopercepciones de los jóvenes y sus padres sobre las bajas capacidades académicas promovidas en la enseñanza básica rural, la inmadurez de algunos de ellos para abandonar el hogar y la preocupación por la seguridad de los hijos, aparecen en la investigación como potentes obstáculos que fuerzan en algunos casos la permanencia en la desvalorizada educación media rural y la frustración de las aspiraciones contenidas en la transición.

Me faltan recursos para que estudie afuera. Tengo el sueño que ella no estudie acá. Espero tener buen trabajo el próximo año para poder cumplirlo porque la educación es para ella el futuro. (Apoderada, media, Saavedra)

5.3. La inserción en la enseñanza secundaria en jóvenes rurales: particularidades y dificultades

Los jóvenes estudiantes visualizan el paso a la enseñanza secundaria como un cambio importante dentro de su trayectoria educativa. En este tránsito, los alumnos de áreas rurales, indistintamente de sus pares urbanos, enfrentan temores, principalmente centrados en el plano social y académico. Así, mientras por un lado los jóvenes presentan inquietudes acerca de la separación de sus compañeros y amigos de la escuela básica, y el consecuente desafío de entablar nuestras amistades en el nuevo centro educativo, de otro lado éstos viven su inserción a la secundaria con inseguridades y temores respecto de la posibilidad de fracaso escolar y las mayores exigencias académicas que identifican en este nivel de enseñanza.

No sé, o sea al principio sería difícil porque no conocería a nadie, no entendería muy bien las materias, sería un poco complicado (...) Yo creo que va a ser distinto porque no voy a tener a los mismos compañeros... No voy a poder jugar. No nos vamos a contar las cosas. (Estudiante, básica, Chol Chol)

En el liceo todo será mucho más difícil, acá igual es difícil, pero allá es mucho más. En el liceo no esperan como acá, no te esperan ni un día, acá puedes no dar la prueba y te la toman al otro día, allá no, allá no te esperan. (Estudiante, básica, Saavedra)

Yo creo que va a ser bien así porque algunos amigos iré a tener. Y, más o menos, porque capaz que me cueste más. (...) Me siento como nervioso porque tal vez me pueda ir mal en algún curso superior. (Estudiante, básica, Chol Chol)

Al mismo tiempo, sin embargo, la evidencia disponible destaca las dificultades adicionales con que los alumnos de áreas rurales experimentan la transición, producto de su contexto de procedencia, las que los sitúan en una posición desventajada frente a sus pares y como obstáculos hacia la realización de sus diversas aspiraciones y expectativas. Estas diversas complejidades no sólo se perciben en la transición efectiva de los estudiantes a la secundaria sino que aparecen como imágenes instaladas dentro de sus disposiciones hacia este nivel de enseñanza.

En primer lugar, la percepción de baja calidad de sus escuelas básicas presente en el imaginario de los jóvenes y sus familias repercute en una sensación de mayor inseguridad y menor autoeficacia académica, que está a la base de la escasa preparación con que éstos identifican su transición:

El liceo va a ser como más difícil que la escuela. Hay más materias. ¿Qué más puede ser difícil? Adaptarse al ritmo. Ellos [liceo en Temuco] pueden ir más adelante o las tareas pueden ser más difíciles. Cosas así... O, no sé, pueden ser más adelantados en otras cosas y yo voy a llegar más atrasado por ser de acá. Yo creo que acá enseñan a un buen ritmo pero no demasiado bueno como el de allá. A este colegio le aprendí el ritmo... así que estoy relajado. En cambio en el otro voy a estar apurado y todo eso y no quiero que llegue ese momento. (Estudiante, básica, Saavedra)

Estas percepciones previas al cambio de nivel de enseñanza se confirman una vez realizado el tránsito y los propios docentes de la secundaria enfatizan la débil base académica de sus estudiantes de procedencia rural y las lagunas de conocimiento que éstos traerían desde la enseñanza primaria:

Los nivelamos pero nunca es suficiente. Mientras más arriba llegan desde el pueblo, más difícil es nivelarlos. Tratamos de remediar, pero siempre queda el desnivel. (Profesor, media, Chol Chol)

En segundo lugar, el paso a la enseñanza secundaria se combina con una preocupación de los alumnos y sus padres sobre el mayor impacto que la nueva organización escolar tendría para los estudiantes de este contexto, siendo particularmente sensible el cambio en la relación con sus profesores. Desde esta visión, los docentes rurales de enseñanza primaria suelen enfatizar una relación protectora y de alta familiaridad con sus estudiantes, lo que se contrapone con la imagen que se maneja respecto de la enseñanza secundaria, la que se anticipa como un vínculo más rígido e impersonal:

Mis profesores ya no me abrazarían así, no me harían cariño, no me explicarían las cosas así bien. Acá me explican las cosas, si no puedo hacer algo me ayudan a hacerlo. Pero en el liceo no, no creo que me ayuden mucho, uno solo tiene que esforzarse. (Estudiante, básica, Chol Chol)

En la escuela arman como una familia, en cambio en el liceo todos por su lado, cada cual hace lo que se le antoja y en la escuela están como todos pendientes de lo que sucede en realidad con todos. (Apoderado básica, Chol Chol)

Las dificultades de adaptación en este plano una vez que ingresan a la secundaria son destacadas por los docentes de este nivel de enseñanza:

Vienen sobreprotegidos, nos llaman tíos y creen que somos tíos. (Profesor secundaria, Chol Chol)

Les cuesta separar las cosas dentro y fuera del aula. Ven a los profesores como tía, mamá protectora en la escuela y después cuando entran al liceo los tratan distinto, más adulto, les hablan del futuro y ese cambio yo creo que siempre les sucede y les cuesta adaptarse. (Profesor media Saavedra)

Hay problema cognitivo y afectivo, los niños solos en el pueblo, nuevos compañeros, los antiguos se ríen o burlan de ellos, son niños introvertidos; hacemos reforzamiento y apoyo psicosocial. (Profesor, media, Chol Chol)

Finalmente, y como el aspecto más notorio frente a sus pares urbanos, la transición a la secundaria se acompaña para muchos de ellos con un alejamiento temprano del hogar, producto de procesos de migración circular y estacional (Pezo, 2005), que les exige allegarse donde un familiar, o bien en un internado o residencia estudiantil. Aun cuando las experiencias de los jóvenes rurales en este plano son disímiles y se destacan elementos negativos y positivos de esta situación y de los internados en los que se insertan, prácticamente todos los jóvenes revelan las dificultades emocionales del

cambio, el extrañar a sus familias y la soledad vivenciada, antes de lograr la adaptación luego de transcurridos unos meses:

Igual me sentí sola porque no hablaba con ninguna niña. (...) Acostumbrar me fue difícil (...). A veces uno pelea con sus amigas y se siente sola y echa de menos a la familia para contarles lo que pasa acá, hay que esperar la semana. (Estudiante, media, Chol Chol)

Lo que a mi hija (mayor) la complica es salirse de la casa, ella nunca se ha separado de la casa y eso es una cosa que la afecta. Pero no en cuanto a la educación. (Apoderado básica, Saavedra)

Matías ha estado todo el tiempo acá y siempre con nosotros... lo más va a sufrir va a ser separarse de nosotros. Ya me dice que va a echar de menos cuando se vaya. Siempre me dice que va a repetir 8° porque así me quedo contigo otro año. Mira tu hermano mayor, no quería irse y está bien. (Apoderado, básica, Saavedra)

El alejamiento del hogar se suma al temor que los padres de los jóvenes rurales sienten hacia el impacto que la vida en la ciudad pueda tener sobre sus hijos acostumbrados a una cotidianeidad propia de la tranquilidad y protección del campo, y la probabilidad de sucumbir ante los riesgos que este nuevo entorno puede tener en ellos, los que para algunos apoderados son mayores en el caso de las hijas que los hijos.

Frente a las distintas dificultades que el paso a la enseñanza secundaria tiene para los estudiantes, la evidencia aportada por las entrevistas da cuenta de la inexistencia en la enseñanza secundaria de procesos formalizados de apoyo institucional para los alumnos, ni en general ni en particular para aquellos de procedencia rural. Cuando existe, la implementación de apoyos en este escenario responde únicamente a la gestión propia de cada centro educativo. En esta línea, si bien la investigación identificó que algunos centros educativos realizan actividades de nivelación y reforzamiento los primeros meses o a lo largo de todo el año, éstas –no obstante– no tienen un énfasis particular en estudiantes de zonas rural. Además, éstas tienden a focalizarse en el plano académico, dejando de lado el plano socio-afectivo y emocional de la vivencia de los jóvenes en este tránsito. En este contexto, los docentes de ambos niveles de enseñanza coinciden en la necesidad de doblegar los esfuerzos para promover transiciones fluidas, dentro de los que se sitúan elementos como el logro de una mejor articulación curricular entre la primaria y la secundaria, la familiarización de los alumnos con el nuevo entorno educativo con anterioridad al tránsito, la entrega de apoyos psicosociales a los alumnos y la potenciación de la participación de las familias en los procesos educativos de los estudiantes.

6. Conclusión y discusión

El mayor acceso a la enseñanza secundaria de los jóvenes de países latinoamericanos –y de Chile en particular– no se ha acompañado de una mejora sustantiva en la equidad en los resultados educativos ni en la finalización de los estudios de los estudiantes de áreas rurales en comparación a sus pares de residencia urbana. En este escenario, el estudio de la transición entre la primaria y la secundaria, y de las trayectorias educativas de estudiantes de localidades y escuelas rurales, desde las propias experiencias y vivencias de los jóvenes y sus familias permite entregar evidencia y orientaciones para la política educativa destinada a avanzar hacia la mayor equidad dentro del sistema escolar.

Las principales conclusiones de esta investigación apuntan a que los jóvenes de origen rural presentan una disposición favorable a la enseñanza secundaria, que se acompaña de una alta *capacidad de aspirar* (indistinguible de lo que se observa en la población en general), marcada por el anhelo de ser más que sus padres, el salir del campo, tener una

profesión y un trabajo, entre otros elementos. Al mismo tiempo, no obstante, se identifica una fuerte brecha entre estas aspiraciones y la capacidad efectiva de los jóvenes y sus familias de trazar los pasos necesarios para el concretizarlas. La población rural aparece, en este sentido, coartada en el efectivo cumplimiento de sus anhelos y expectativas depositadas en este tránsito –y en la educación en general– por factores tales como la falta de recursos económicos, la fuerte desvalorización de la educación rural que se traduce en una autopercepción de desventaja frente a los alumnos de medios urbanos en la llegada a la secundaria, así como también por la ausencia de un apoyo institucionalizado de parte de las escuelas y liceos para apoyar este proceso, y las carencias de información de la que disponen para tomar decisiones educativas favorables y con valor futuro positivo.

Las distintas conclusiones sugieren una fuerte necesidad de fortalecer el rol del sistema escolar, tanto de escuelas y liceos, en el paso a la enseñanza secundaria de los jóvenes rurales. El rol que los centros educativos tienen en este ámbito es particularmente insustituible para estudiantes que ya han superado el nivel de escolaridad de sus padres y que además se alejan en el caso de familias de zonas rurales tempranamente de sus hogares. En esta línea, es preciso fortalecer la orientación vocacional hacia los jóvenes y el acompañamiento de sus trayectorias educativas, mejorar los dispositivos de información sobre la oferta educativa y su valor agregado con el fin de borrar las imágenes generales y poco objetivas que se poseen, promover una mejor y mayor articulación entre los ciclos de enseñanza y fortalecer el apoyo integral en la inserción en enseñanza secundaria, incluyendo las condiciones de alojamiento e internado para los estudiantes que deciden trasladarse a una ciudad más alejada para estudiar.

Estos distintos elementos no son independientes del imperativo mayor de encarar una política más amplia hacia la educación rural y su futuro. Poner el acento en este tema es una responsabilidad ineludible de una política educacional que busca apoyar la calidad y equidad en la educación escolar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Base de datos SIMCE 2012*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>
- Akos, P. y Galassi, J. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212–221.
- Allen, R., Burgess, S. y McKenna, L. (2014). *School performance and parental choice of school: secondary data analysis. Research report*. Recuperado de http://dera.ioe.ac.uk/19631/1/RR310__School_performance_and_parental_choice_of_school.pdf
- Ames, P. y Rojas, V. (2010). *Change and Opportunity: The Transition from Primary to Secondary School in Rural and Urban Peru*. Recuperado de <http://http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/YoungLives/WP63-ames-peru.pdf>
- Ansell, N. (2004). Secondary schooling and rural youth transitions in Lesotho and Zimbabwe. *Youth & Society* 36(2), 183–202.
- Broccolichi, S. y Van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Education Policy*, 15(1), 51–60.
- Casen (2011). *Encuesta Casen 2011; Módulo Educación*. Recuperado de http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20 casen%20 final.pdf

- Crivello, G. (2009). 'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration—evidence from *Young Lives, Perú*. Recuperado de http://http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/YoungLives/YL-WP43_Crivello.pdf
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2006). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- Espínola, V., Claro, J.P. y Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media. Reporte de investigación*. Recuperado de <http://http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. y Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School. Research Report N° DCSF-RR019*. Recuperado de http://http://www.ioe.ac.uk/successful_transition_from_primary_to_secondary_report.pdf
- Griebel W. y Berwanger, D. (2006). Transition from Primary to Secondary School in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 32-39.
- Heissler, K. (2011). We Are Poor People So What is the Use of Education; Tensions and Contradictions in Girls' and Boys' Transitions from School to Work in Rural Bangladesh. *European Journal of Development Research*, 23(5), 729-744.
- INJUV (2010). *Sexta encuesta nacional de la juventud*. Santiago: INJUV.
- Leyton, T. (2013). Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad. Comunicación presentada en *Congreso de la Asociación Latinoamérica de Sociología 2013*, Santiago, Chile.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., y Harlow, A (2003). *Transition to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Toronto: Ministerio de Educación de Ontario.
- Mineduc (2013). *Directorio de establecimientos escolares y matrícula 2013*. Recuperado ed <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Montes, N. y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. París: IIPÉ-UNESCO.
- Pereira, A.J. y Pooley, J.A. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 162-177.
- Pezo, L. (2005). La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de Río Hurtado, IV región, Chile. *Werkén*, 007,151-164.
- Pietarinen, J. (1998, septiembre). Rural School Students' Experiences on the Transition from Primary School to Secondary School. Comunicación presentada al *European Conference for Educational Research*, Ljubljana, Slovenia.
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L. y Rocco, R. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Dagmar%20Raczynski-F511083.pdf>
- Raczynski, D., Salinas, D., De la Fuente, L., Hernández, M. y Lattz, M. (2010). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Recuperado de <http://bibliotecacentroestudios.mineduc.cl/>

- Reay, D. y Ball, S. (1997). Spoilt for Choice: The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Rozas, C. y Lara, C. (2009). Jóvenes rurales y educación media: un estudio exploratorio acerca de la relación entre jóvenes rurales escolarizados de la provincia de Cachapoal, región de O'Higgins y la educación media en Chile. En J. Redondo y L. Muñoz (eds.), *Juventud y enseñanza media en Chile del bicentenario. Antecedentes de la revolución Pingüina* (pp. 128-163). Santiago: OPECH.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Documento de Trabajo CPCE N°3. <http://www.cpce.cl/component/k2/item/60-3-dinámica-de-la-deserción-escolar-en-chile>
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 39, 11-39.
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J. y Valenzuela, J. (2012). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis*, 34.
- SITEAL (2013). *Escolarización en América Latina 2000-2010*. Recuperado de http://http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2013_10_21.pdf
- Tilleczek, K. y Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary. Literature Review Report to the Ministry of Education*. Sidney: Ministerio de Educación.
- Walsh, M. E. (1995). Rural students' transitions to secondary school: culture, curriculum and context. *The Curriculum Journal*, 6(1), 115-127.
- Zapata, S. (2000). *Al encuentro del joven rural*. Santiago: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).



Temática Libre

Uso del Modelo V en la evaluación de un Programa de Licenciatura en Medicina Veterinaria en México

Using Model V for evaluating a Bachelor in Veterinary Medicine in Mexico

José de Jesús Williams* y Edith Cisneros Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán

El Modelo V fue diseñado para evaluar procesos educativos en educación superior (González, Gold, Santamaría, Yáñez y Masjuán, 2011). Fue utilizado para evaluar el programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de una universidad mexicana, en sus dimensiones: superestructura, estructura e infraestructura.

Los participantes fueron: profesores, directivos, administrativos, alumnos, egresados y empleadores. Las técnicas de recogida de datos fueron: cuestionario, observación y revisión documental.

Los resultados ilustran la capacidad del programa, fortalezas, debilidades y áreas de mejora. En la Superestructura, cumple con sus cinco propósitos. La estructura, cumple con la mayoría de los indicadores: organización, proceso educativo, alumnos, profesores, investigación y vinculación y servicios.

En la Infraestructura, cuentan con recursos clínicos, zootécnicos y auxiliares y el apoyo instituciones, pero necesitan un hospital para pequeñas especies. En las finanzas, opera el programa con lo básico sin afectar su calidad.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación de programas, Programa educativo, Calidad, Toma de decisiones, Modelos de evaluación, Modelo V.

Model V was designed to assess the educational processes in higher education (González, Gold, Santamaría, Yáñez y Masjuán, 2011). It was used for evaluating the Veterinary Medicine bachelor program in a Mexican university, according to its dimensions: super structure, structure and infrastructure. Participants included faculty, administrators, administrative staff, students, alumni and employers. Data collection included: questionnaires, observations and document analysis.

Findings illustrate program capability, strengths and limitations, as well as areas for program improvement. In the dimension of superstructure, it fulfills its five main purposes. In the dimension of structure, it fulfills most indicators related to organization, educational process, students, faculty, research, social services and community relations.

In the dimension of infrastructure, there are clinical, zoo technical and auxiliary resources. However, there is a need for a small species hospital. In the area of finance, there is only the basic support for keeping the program operation without affecting its quality.

Keywords: Evaluation, Program evaluation, Educational program, Quality, Decision making, Evaluation models, Model V.

*Contacto: jwill@correo.uady.mx

1. Introducción

Las exigencias que plantea la nueva configuración social han conducido a que se intensifique el interés por la calidad y la evaluación, tanto en política internacional, nacional y en educación superior (Hernández, 2006:53). Específicamente en educación superior, se da gran importancia a la calidad ya que se considera a la Universidad como un medio para resolver las necesidades educacionales de la sociedad y por lo tanto la calidad de las respuestas a las demandas sociales es un tema ineludible (Espí, 2004).

La calidad es de gran importancia como una estrategia válida para obtener una posición competitiva debido a las nuevas condiciones del entorno, lo que se ha traducido en un incremento importante de sistemas de calidad (Muñoz y Espiñeira, 2010).

Ligado siempre al concepto de calidad se encuentra el de evaluación. La calidad es el referente utilizado para evaluar un programa, esta existe por si misma sin necesidad de que se produzca evaluación, mientras que no se puede dar la situación inversa (evaluación sin definición de calidad). En consecuencia, “la calidad es lo sustantivo, lo esencial, mientras que la evaluación es lo adjetivo y complementario” (Municio, 2004: 489).

Para garantizar la calidad en la educación es necesaria la realización de procesos de evaluación para certificar a los usuarios, la sociedad y el estado, la formación de profesionistas y ciudadanos íntegros. La evaluación de la calidad de un sistema universitario es más compleja que la de otros niveles del sistema educativo, pues la educación superior es multifuncional (Tünnermann, 2003).

En el comienzo de la década de los noventa, la evaluación de la calidad ha ocupado un lugar central en las políticas públicas del sector de la educación superior, en América Latina y el Caribe; se ha avanzado en el tema y se han llevado a cabo reuniones para realizar un primer balance de la experiencia adquirida (Dill y Sporn, 1995).

Son cuatro los factores que han permitido ese avance: 1) la creación de organismos de evaluación profesionales; 2) la intensificación de la difusión de la evaluación en la sociedad; 3) el aumento en el número de publicaciones vinculadas a la evaluación; y 4) el creciente establecimiento de programas de capacitación sobre evaluación (Chianca y Youker, 2004).

El concepto de evaluación, no es un concepto nuevo, ya que en otros países como Estados Unidos, cuentan con una larga trayectoria y un gran número de investigaciones y teóricos especializados en el tema.

Uno de los teóricos más prestigiados es Scriven (1991: 1), quien define evaluación como “el proceso transdisciplinario mediante el cual se determinan el mérito, la valía y el valor de las cosas”, esto es el producto de los procesos de evaluación.

Afirma que la evaluación puede realizarse en múltiples campos, es multidisciplinaria, con multidimensiones, realizada en multiniveles, a través de multimetodologías, con múltiples impactos y múltiples formatos de reporte. La evaluación libre de metas, la metaevaluación, así como las evaluaciones formativa y sumativa constituyen el multimodelo que reduce las tendencias y los sesgos (Scriven, 1991).

Por su parte Stake (2006), afirma que la calidad es la meta de la evaluación. Asegura que las preguntas centrales de toda evaluación son: ¿cuál es la calidad del evaluando? Y ¿cuáles son las principales percepciones que se tienen de su calidad?.

En nuestro país, la evaluación surge como concepto integrante de las políticas públicas y su presencia se ha hecho evidente desde hace 2 décadas (De La Garza, 2004).

El proceso de evaluación es en sí misma una actividad consistente que permite que se establezcan vínculos entre los recursos humanos y el que planifica, organiza, dirige y controla el proceso en las organizaciones (Pérez y Bustamante, 2004).

Tiene como intención reflejar la realidad educativa y su principal función es comprender y proponer un orden diferente que deje ver las debilidades y las fortalezas de la institución y a partir de esto, entrar en un proceso continuo de mejoramiento. Por lo tanto, contribuye de manera significativa a la mejora de la educación, a través del seguimiento permanente y riguroso de los efectos producidos por los procesos de cambio que tienen lugar en los sistemas educativos (Tiana, 1996).

2. Fundamentación Teórica

En este apartado se presenta la fundamentación teórica del estudio, la cual incluye las siguientes secciones: evaluación institucional y acreditación, evaluación de programas y modelos de evaluación.

2.1. Evaluación institucional y acreditación

La evaluación institucional representa un proceso fundamental por el cual se emiten juicios sobre el valor y el mérito de las prácticas institucionales y la creación de conocimientos (Canen, 2003).

Cuando hablamos de evaluación institucional, pensamos en una serie de acercamientos que pretenden explorar las instituciones de manera integral y tendiente a lograr cierto grado de exhaustividad; estas pueden ser internas, es decir, realizada por los mismos agentes de la comunidad escolar o externas, llevada a cabo por personas que no están directamente implicadas en las actividades del centro evaluado (Ruiz, 2009).

Es una herramienta importante para la transformación de toda institución y la práctica educativa; es una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2010).

La evaluación comprende la adecuación de los productos de cada proceso y los procesos mismos. La evaluación de la calidad es:

- ✓ Una práctica permanente, sistemática, institucional e intrínseca de la universidad, por parte de los actores involucrados, permite detectar los problemas y los aspectos positivos e implica la reflexión permanente sobre la propia tarea.
- ✓ Una actividad cuyo alcance tiene que ver con los procesos, los productos y el impacto que dichos procesos y productos tienen en la sociedad.
- ✓ Una tarea fundamental de la gestión administrativa y académica, que involucra a las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, que permite conocer la realidad, su relación con las metas planteadas, así como el análisis prospectivo y la generación de proyectos alternativos.
- ✓ Una tarea que tiene un carácter eminentemente constructivo, tendiente a ayudar a detectar los déficit y dificultades en materia académica, recursos físicos, docentes y técnicos, para mejorar la gestión institucional en el ejercicio de la tarea y en el logro de las metas y así neutralizarlas o superarlas.

- ✓ Una actividad que debe ser encarada teniendo en cuenta los propósitos específicos del trabajo en la universidad, las condiciones institucionales particulares de su historia local y del contexto social en la que está inmersa, por lo que el proceso debe tener en cuenta aspectos cualitativos y cuantitativos.
- ✓ Una tarea colectiva que debe asumirse de consenso en todas sus etapas, que incluya a todos los actores involucrados en su transformación, “no sólo en el diagnóstico sino también en la interpretación de la información, en el diseño de las políticas prospectivas y en la ejecución de las mismas, para garantizar de este modo la viabilidad de la tarea que se encare” (Tünnermann, 2003:167-168).

El término de evaluación institucional contrasta con el de acreditación, en el sentido de que el primero se enmarca en una corriente de evaluación formativa, mientras que el segundo por lo general tiene una naturaleza sumativa (Aiello, 2007).

La acreditación como un proceso de revisión externa de la calidad, creado y utilizado por la educación superior para universidades y programas para el aseguramiento y la mejora de la calidad (Eaton, 2006).

La evaluación institucional debe ser un instrumento básico para la mejora interna de los niveles de calidad de la universidad y facilitar la rendición de cuentas a la sociedad y el análisis de la adecuación de los servicios universitarios a las necesidades y demandas sociales (Reboloso, Fernández y Pozo, 1999).

El comportamiento de los países con relación al tema de la evaluación y la acreditación, no ha sido homogéneo y su desarrollo e implementación se encuentran ligados a las dinámicas de transformación del sistema de la educación superior en cada país y a los cambios y fluctuaciones de las políticas de los gobiernos. Aunque hay países con un atraso relativo mayor, en general, tanto la evaluación como la acreditación comienzan a formar parte de la cultura de las instituciones, constituyéndose en un valor generalizado y ampliamente aceptado por los administradores educativos (Orozco y Cardoso, 2003).

Mientras que las Instituciones de educación Superior (IES) de los países desarrollados cuentan con nuevas tecnologías y contenidos más adecuados con los procesos científicos, los países subdesarrollados enfrentan la carencia de los recursos mínimos para la educación (Llarena, 1994).

La evaluación y acreditación en México, se llevan a cabo por medio de diversos organismos especializados. Todos estos organismos, han creado una serie de indicadores, criterios, estándares y modelos, enfocados esencialmente a la mejora de la calidad. Entre estas organizaciones se encuentran: el Centro Nacional para la Evaluación Superior (CENEVAL), Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior (CIEES), Organismos Acreditadores reconocidos por el consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES) y Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (De La Garza, 2010).

Todo lo anterior demuestra el interés creciente de las instituciones en fomentar una cultura de la evaluación y acreditación enfocada a la mejora continua y a brindar servicios de calidad; al mismo tiempo, la madurez con la que cuenta la institución al dar valor a la búsqueda constante del reconocimiento social y el prestigio (Rubio, 2007).

2.2. Evaluación de programas

La evaluación de programas es una actividad metodológica que admite, al menos a los efectos expositivos, dos polos separados por un continuo de actuación (Pérez, 2000):

la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social en educación, formación, salud, ocio, empleo de gran amplitud, complejidad y duración (p. 266).

Específicamente la evaluación de programas educativos puede servir a dos grandes objetivos: “la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la creación de teoría” (Pérez, 2000:272).

Es importante considerar que al evaluar un programa educativo, todo evaluador debe tener una visión clara de cómo orientar y realizar su trabajo. Las características particulares del programa que se evalúa, el contexto en el que se encuentra inmerso, el tipo de participantes involucrados y los intereses particulares de los administradores, son todos ellos factores determinantes en la elección del modelo y de la aproximación metodológica que se utilizará en la evaluación (Valenzuela, 2004).

2.3. Modelos de evaluación

Un modelo es una representación que puede recordarnos lo que ya sabemos, y nos ayuda a explicar lo que antes era poco claro. Para desarrollar un modelo es necesario especificar las variables que intervienen en el proceso e identificar las relaciones entre estas variables. Es importante reconocer que cualquier modelo necesita ser constantemente modificado para reflejar mejor la comprensión o para abordar las dimensiones adicionales que necesitan una mayor investigación (Joughin y Macdonald, 2006).

Cabe mencionar que a partir de su naturaleza, se ha observado una cierta identidad en la estructura de los modelos (autoevaluación, evaluación por pares y evaluación final por parte del organismo correspondiente), pero con diferencias en puntos tan centrales como: el foco de análisis, programas/ instituciones, tipo de variables utilizadas (cuantitativas/cualitativas), sistemas de ponderación con énfasis en medidas de tipo más cuantitativo que cualitativo. En ocasiones se ha puesto énfasis en la búsqueda de estándares mínimos y en otras en la identificación de estándares máximos (Orozco y Cardoso, 2003).

A continuación se presentan y analizan algunos modelos de evaluación institucional que han sido empleados en diversos países.

Al analizar los modelos, se encontró que el modelo de excelencia de evaluación de la calidad de educación superior o *Excellence Model for Higher Education Quality Assessment* (EFQM), considera diversos elementos de gran importancia para lograr la excelencia de la educación superior, sin embargo este modelo plantea la excelencia y la calidad y se centra en evaluar la gestión, por lo que deja de lado otras dimensiones medulares de la institución (Rosa y Amaral, 2005).

Por su parte el modelo de Joughin y Macdonald (2006), se basa en la evaluación de cuatro niveles dentro de la institución que comprende desde las prácticas realizadas, hasta aspectos relacionados con la inclusión e influencia del contexto, como las decisiones del gobierno y la injerencia de otras organizaciones; sin embargo, se centra en

el aspecto académico y deja de lado procesos importantes e indispensables dentro de la institución.

El modelo sistémico de la evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa, fue diseñado para evaluar a las instituciones educativas, concretamente, instituciones de educación media-superior y superior; sin embargo, con las adecuaciones pertinentes, puede ser aplicado a cualquier institución educativa, en sus diferentes niveles. El modelo reconoce que, dentro de estos niveles educativos, hay una gran heterogeneidad de instituciones y que cada una podría tener un modelo propio, creado de acuerdo a sus características y necesidades; sin embargo, los autores trataron de generar un modelo relativamente general que pudiera aplicarse a distintas instituciones y contextos. El propósito de este modelo es generar información acerca de distintos componentes de una institución educativa, que permita tomar decisiones para mejorar la gestión educativa y, por consecuencia, la calidad del servicio que la institución ofrece (Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2009).

El Modelo Portugués, inspirado en el Modelo Holandés, se divide en dos fases para su implementación: la autoevaluación y la evaluación externa.

- ✓ Autoevaluación: la escuela es responsable de la elaboración de un informe de auto-evaluación, de acuerdo a los lineamientos de la coordinación nacional (la Fundación de Universidades Portuguesas-das FUP);
- ✓ Evaluación externa: FUP es responsable de la evaluación externa realizada por un grupo de expertos que debe tener la aceptación de todas las escuelas involucradas en la evaluación. El Sistema de Evaluación de Portugal se ajusta a las recomendaciones generales para los países de la Unión Europea (U. E), estos han estado intercambiando información sobre sus modelos, con el fin de establecer los principios básicos que permiten el análisis comparativo entre las diferentes Instituciones de Educación Superior (Pile y Teixeira, 1997).

El modelo CIPP contexto, insumo, proceso y producto, desarrollado por Stufflebeam (1994) es el más generalizado, ampliamente conocido y difundido en el campo educativo.

En este modelo, 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. El propósito más importante de ésta es hacer emerger el conocimiento y los aprendizajes que hagan posible reorientar y mejorar lo planificado e implementado a fin de conseguir los resultados. El modelo CIPP permite disponer de un conjunto de supuestos, de relaciones hipotéticas y de opciones que describen la ejecución y los procesos y resultados de la intervención (Stufflebeam, 1994).

El modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” o modelo “V” de evaluación-planeación, se basa en la Teoría de los Procesos Alterados (TPA), “una visión general del mundo como una forma de aproximación a la naturaleza y una herramienta teórico-metodológica para abordar, originalmente, el estudio integral de los seres vivos” (González et al., 2011: 11).

El conocimiento y mejoramiento continuo de la educación superior se lleva a cabo en la intersección entre los tres universos y los tres niveles de aproximación. El universo ontológico delimita el objeto de estudio (la institución, un programa, los alumnos de un

programa, los profesores de una asignatura, etc.). El universo epistemológico define las intenciones para acercarse al estudio del objeto (las características de un programa educativo, los tipos de problemáticas, descubrir sus causas y proponer soluciones). Por su parte, “el universo metodológico determina la estrategia y los procedimientos para cumplir con las intenciones para las cuales se tuvo contacto con el objeto de estudio” (González et al., 2011: 13).

En la teoría de los procesos alterados, la estrategia general es la “hiperponderación diferencial multifactorial”, por medio de la cual cada elemento o factor del objeto de estudio adquiere, en determinado momento, relevancia sobre los otros, para conocerlo en sí mismo y en su relación con los demás elementos o factores, hasta la comprensión de la totalidad. En este sentido, cada elemento de un programa educativo se convierte en centro de atención (la normatividad de una institución, el plan de estudios, el financiamiento, etc.) y “cada elemento se visualiza en sí mismo y con referencia a los otros a fin de adquirir una visión integral” (González et al., 2011: 14-16).

La concepción de evaluación en el modelo “V”, es de evaluación – planeación – acción – evaluación integrativo, porque involucra a todos los componentes del proceso educativo en sus diferentes dimensiones: Nano (individuos: profesores, alumnos, autoridades, funcionarios, trabajadores); Micro (cuerpos académicos, grupos de trabajo); Meso (programas educativos y dependencias); Macro (institución) y Mega (sistema de educación superior). Diseñado ex profeso para la educación y en particular para la educación superior y adecuado para América Latina y el Caribe, porque considera la “amplitud, diversidad y complejidad de sus instituciones y sistemas educativos respetando su autonomía y libertad académica” (González et al., 2011:22).

En este sentido, la investigación evaluativa en el Modelo “V” es:

- ✓ Una acción de reflexión sobre intenciones, resultados, procesos, procedimientos y condiciones, para medir o estimar logros, alcances y necesidades.
- ✓ Un método para adquirir, organizar y procesar información como evidencia de resultados obtenidos
- ✓ Un proceso de contrastación y retroalimentación que valora los resultados en función de lo esperado.
- ✓ Un evento que revisa al objeto buscando alternativas para mejorarlo; o bien, para prevenir o solucionar problemas.
- ✓ Y tiene como principales propósitos:
- ✓ Que se conozcan los problemas del programa, dependencia o entidad que se está evaluando, a profundidad, de manera integral y desde diferentes puntos de vista;
- ✓ Que se formulen propuestas de solución a diferentes plazos para ser llevados a cabo de manera sistematizada; y
- ✓ Que se lleve a cabo el seguimiento para que las propuestas de solución se apliquen y den lugar al mejoramiento permanente.

Es por esta concepción que cualquier modalidad de evaluación genera dos tipos de recomendaciones: “el tipo correctivo, a corto plazo, para aquello que se considere pertinente corregir y el tipo proyectivo, ya sea para continuar el camino trazado o para procurar un nuevo rumbo” (González et al., 2011:22-23).

González y otros (2011: 23) afirman que “el proceso de investigación evaluativa en el Modelo V, atiende a cuatro elementos fundamentales” que se describen a continuación:

1. La realidad
 - a. Conocida en la expresión actual del objeto a evaluar;
 - b. Construida en su devenir;
 - c. Percibida en su relación con el observador.
2. Que se confronta con un modelo
 - a. Categórico, que establece elementos de clasificación para el estudio sistemático del objeto a evaluar;
 - b. Conceptual, sustentado en un marco teórico, la teoría de los procesos alterados;
 - c. Nocional, que parte del conocimiento de las cualidades y atributos del objeto a evaluar.
3. Por medio de una concepción filosófica en tres niveles
 - a. Ontológico, que delimita el objeto a evaluar;
 - b. Epistemológico, que define las intenciones de la evaluación;
 - c. Metodológico, que determina los procedimientos e instrumentos de evaluación.
4. Reconociendo la participación de una ideología determinada por
 - a. La cultura del ámbito en el que se inserta el objeto a evaluar;
 - b. Las formas de comunicación y transmisión de la información;
 - c. la educación del observador, sus modos y costumbres de relacionarse con el objeto a evaluar.

Para una mayor comprensión de la comparación entre modelos se presenta la tabla 1.

A partir del análisis, se puede concluir que el modelo V, presenta mayor flexibilidad y pertinencia, ya que fue diseñado ex profeso para educación de nivel superior en América Latina, y plantea una forma de evaluación integral y holística; lo anterior es un punto importante a considerar, ya que la mayoría de los modelos presentados no se encuentran contextualizados y se enfocan en estudiar o evaluar un aspecto o dimensión, haciendo que la evaluación no considere todos los aspectos que integran la institución. En el modelo V además, cada elemento de la institución es evaluado y valorado desde un punto de vista central en algún momento del proceso evaluativo. Lo que nos hace concebir cada elemento como central y como punto de referencia para cierto momento del análisis de la organización, tomando en cuenta de esta forma todos sus elementos.

3. Objetivo

El objetivo que guió el estudio fue el siguiente:

- ✓ Examinar la utilidad del Modelo V para determinar las fortalezas y debilidades del programa de MVZ de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

4. Justificación

En 1970, la Universidad Autónoma de Yucatán comienza a ofrecer la Licenciatura en MVZ (UADY, 2011). El programa fue creado como resultado de un diagnóstico que identificó la necesidad de contar en nuestro contexto con profesionales encargados de estudiar la producción eficiente de alimentos de origen animal y el posible riesgo de transmisión de enfermedades animales a la población humana (UADY, 2011).

Tabla 1. Características de los Modelos de Evaluación

MODELO	ASPECTOS QUE EVALÚA	CREACIÓN O APLICACIÓN	OBJETIVO
De excelencia de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (EFQM) (Rosa y Amaral, 2005)	Orientación a resultados, enfoque en el cliente, liderazgo, coherencia, gestión de procesos, aprendizaje continuo, innovación, mejora continua y responsabilidad social y corporativa.	Creado en 1991 y aplicado en Universidades Europeas y en Asia	Diagnóstico y evaluación de los niveles de excelencia
De evaluación en la Educación Superior (Joughin y Macdonald, 2006)	En cuatro niveles: las buenas prácticas que ocurren entre estudiantes y docentes; los aspectos relacionados con la cultura organizacional, el diseño de programas, innovación, mejora y procedimientos departamentales; el contexto institucional de evaluación y el contexto general (externo)	Creado en 2006	
Sistémico de Evaluación Institucional para el mejoramiento de la Calidad Educativa (Valenzuela, et al., 2009)	10 componentes: formación integral y calidad; capital humano; capital social; investigación; consultoría; servicio social; promoción cultural; patrimonio físico; prestigio social y sustentabilidad económica.	Diseñado para instituciones educativas (de medio superior a superior)	Generar información acerca de los componentes de la institución que permita tomar decisiones para mejorar la calidad.
El Modelo Portugués (Pile y Teixeira, 1997).	Se divide en 2 fases: la autoevaluación y la evaluación externa.	Inspirado en el modelo Holandés y se ajusta a las recomendaciones de la Unión Europea.	Evaluar la calidad de los programas, mejorar la rentabilidad y establecer una evaluación regular y sistemática
De Evaluación CIPP: Contexto, Insumo, Proceso y Producto (Stufflebeam, 1994).	Articula los análisis a nivel de procesos y resultados de un programa o proyecto. Componentes: contexto, recursos o insumos, procesos, productos o impactos.	Se ha utilizado en América Latina	Permite obtener una descripción de la ejecución, los procesos y resultados de un programa o proyecto.
De Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias, o Modelo V de evaluación-planeación (González, Galindo, Galindo, y Gold, 2004)	Tres ejes: superestructura o intencionalidad, estructura u organización, e infraestructura y condiciones de trabajo.	Creado en y para América Latina. Utilizado en Educación Superior.	Procedimiento para atender problemáticas complejas, como es el caso de los procesos educativos en las instituciones de educación superior

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la carrera de MVZ indica que se espera que este sea un profesionalista con competencias tecnológicas y científicas, que le permitan diagnosticar, resolver y prevenir, interdisciplinariamente, problemas de salud animal, así como evaluar y diseñar procesos de producción en unidades pecuarias para el logro de su rentabilidad (UADY, 2011).

El programa recibe su acreditación en 1995, misma que establece la necesidad de que el programa sea evaluado periódicamente para determinar su pertinencia y relevancia. A pesar de que el programa ha sufrido varias modificaciones a lo largo de los años, es necesario realizar una evaluación para certificar que los conocimientos, habilidades y destrezas de Médicos Veterinarios Zootecnistas y de especialistas, vinculados a las necesidades del sector productivo y social (UADY, 2011).

Un estudio de evaluación del programa es también consistente con las demandas del Plan de Desarrollo 2010-2020 de la Universidad, que declara la pertinencia como uno de sus ejes rectores, entendida como criterio básico para la formulación e implementación de cualquier actividad institucional. “La pertinencia y trascendencia social implican que el programa debe identificar las demandas y necesidades de la sociedad para proponer soluciones a las mismas con los más altos niveles de calidad” (UADY, 2010:30).

La evaluación permite también asegurar que los programas educativos cuenten con un esquema de gestión para evaluar permanentemente su desarrollo e impactos, los resultados del aprendizaje alcanzados por los estudiantes, el logro del perfil de egreso, y atender de manera oportuna las recomendaciones derivadas de los procesos de evaluación interna. Así como aquellas “formuladas por los organismos de evaluación externa y acreditación para garantizar el reconocimiento de su buena calidad” (UADY, 2010:11)

Dado lo anterior cobra relevancia evaluar el Programa de la Licenciatura en MVZ como una forma de responder a la sociedad todas aquellas demandas y requerimientos que se hace al profesional de la Medicina Veterinaria en la actualidad, al mismo tiempo que se asegura la pertinencia, vigencia y calidad del programa como lo establece el Plan de Desarrollo de la Universidad contribuyendo al logro de la Misión y Visión de la misma.

La evaluación del Programa contribuye también al campo de la evaluación de programas educativos en el área de la Medicina Veterinaria, sus resultados tendrán impacto directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje que reciben los estudiantes y por ende del contexto en el que se encuentra.

La evaluación permitirá la mejora continua del plan de estudios y por ende la mejora en la formación de los futuros Médicos Veterinarios Zootecnistas. La evaluación del programa permite identificar fortalezas y amenazas y con base en ello, elaborar un plan de acción para atender todo lo identificado en la evaluación.

5. Hipótesis

El Modelo V de evaluación será de utilidad para identificar las fortalezas y debilidades del programa.

6. Diseño metodológico

En la realización de este estudio se utilizó el Modelo de “Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias” o modelo “V” de evaluación – planeación de González et al. Para ello fue fundamental caracterizar (definir, delimitar y ubicar) las unidades de atención. Se requirió reconocer el universo en sus niveles (dimensiones), ámbitos y elementos. Una unidad estructural está integrado por tres ejes: superestructura o intencionalidad, estructura u organización, e infraestructura y condiciones de trabajo.

La elección de este modelo se basa en que tiene una metodología que permite identificar y evaluar de una manera holística todo el proceso educativo; esto es considerando todos sus elementos.

6.1. Participantes

La evaluación se llevó a cabo con el programa de estudios de la licenciatura en MVZ de la Universidad Autónoma de Yucatán. El proceso de evaluación se realizó de la siguiente forma: como primer paso se realizó una autoevaluación, con la participación de 12 profesores. En segundo lugar se evaluó la superestructura, estructura e infraestructura con la participación de los administradores (Secretario Académico, Secretario Administrativo y Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación.), 15 profesores, 15 administrativos y manuales, 30 alumnos, 15 egresados y 10 empleadores. A todos los participantes se les administraron cuestionarios para la recogida de datos.

Para complementar la información se realizó un análisis de documentación institucional y del programa.

6.2. Técnicas de recogida de datos

Se utilizaron 3 técnicas de recogida de datos: análisis documental, cuestionarios y observación.

El análisis documental se basó en la revisión de documentos institucionales y de fundamentación del programa. De la misma forma se llevó a cabo una encuesta por medio de cuestionarios con preguntas abiertas a los participantes en el estudio que recogieron información relevante con respecto al programa y su funcionamiento.

También se realizó observación directa, para conocer las condiciones, características y número de las diferentes infraestructuras como salones, laboratorios, acervo bibliográfico, centro de cómputo, áreas de producción y clínicas.

6.3. Análisis de la Información

La información generada se evaluó tomando en consideración su pertinencia, coherencia, congruencia y consistencia.

En el caso de los instrumentos administrados, se utilizaron técnicas de análisis, clasificación y categorización de los datos (Creswell, 1994). No se utilizó ningún software de análisis cualitativo, ya que el procedimiento se llevó a cabo de forma manual por medio del análisis de las respuestas obtenidas.

Se procedió a identificar cada uno de los elementos a analizar y a partir de esto se establecieron contrastes y comparaciones con los referentes. Los datos se confrontaron contra los referentes institucionales, de la facultad, el disciplinario, de la profesión y el social. Las unidades estructurales de trabajo estuvieron sujetas a evaluación y planeación a través de sensores (atención), información (memoria), criterios y argumentos de análisis y síntesis (razonamiento) y juicios de valor (juicio) (González et al., 2004).

A continuación se describen los aspectos que se tomaron en cuenta para el análisis de cada uno de los niveles:

La superestructura es la parte más abstracta, incluye las intenciones, misión, objetivos y finalidades, proyecto general de desarrollo (visión) se confrontó la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y el perfil del egresado con los elementos de información, formación y capacitación y los resultados generales.

La intención particular de este nivel fue definir, delimitar y ubicar el referente institucional, debido a que contra este referente se confrontaron los resultados obtenidos en el proceso educativo y se ponderaron los diferenciales para detectar los elementos factibles de superación, de fortalecimiento y de consolidación.

Los elementos que conformaron la superestructura fueron: Marco institucional, intención, misión, objetivos de la institución, de la dependencia, del programa que se evalúa, proyecto general de desarrollo (visión), plan estratégico y normas; los resultados del programa (producción académica, total de egresados, eficiencia terminal, producción de tesis entre otros) y la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, intención, procedimientos, modelo educativo y orientación.

En el análisis de la superestructura se realizaron dos aproximaciones al referente institucional, la primera fue su análisis y valoración directa en la que se consideraron los elementos de existencia; coherencia, congruencia y consistencia; nivel de cobertura (institucional, del área de conocimiento, de dependencia, de programa); nivel de difusión y socialización; los lineamientos para su elaboración, monitoreo, evaluación y adecuación y reestructuración.

La segunda fue su utilización como referente institucional contra el que se confrontaron todos y cada uno de los rubros evaluados en cada nivel estructural. Fue el conjunto integrado que expresó lo que el programa pretende y por tanto fue el primer punto de confrontación, que en un segundo momento se complementó con el referente disciplinario (es el avance de la disciplina y desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito internacional; lo conforma el conocimiento histórico validado y las tendencias actuales de la disciplina), profesional (es el desarrollo de la práctica profesional en el ámbito nacional. Vincula la práctica de la medicina veterinaria con las políticas del desarrollo nacional, con la oferta y demanda profesional y sus implicaciones en el programa de estudios) y social (es la integración de referentes que valoran los atributos de información [conocimientos de la disciplina], capacidades [habilidades y aptitudes desarrolladas], y formación [actitudes científicas y responsabilidad social]; estos tres elementos en la formación profesional de los estudiantes incidirá en el desarrollo cultural, conciencia científica, social y eficiencia profesional.

En el eje de la estructura, se evaluó el proceso de enseñanza-aprendizaje ponderando a los alumnos, profesores y la estructura de relación que existe entre ellos y el plan de estudios e investigación, se llevó a cabo a través de: confrontar los resultados obtenidos en el plan de estudios, los alumnos, los profesores y la investigación con la intencionalidad institucional declarada en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos, el perfil de egreso y las condiciones de trabajo; investigar cómo es la estructura de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desempeño de los alumnos y los profesores en el programa de MVZ y valorar la coherencia, congruencia y consistencia entre la estructura de relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, la intencionalidad institucional y las condiciones de trabajo.

Para llevar a cabo el análisis de la estructura, se utilizó el referente del propio programa, en el cual marca su deber ser (misión, visión, modelo educativo, concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivos, perfil de egreso, perfiles docentes). Contra dichos referentes se confrontó y valoró la pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores, alumnos, el plan de estudios, las líneas y proyectos de investigación y si todos ellos atienden a su contexto estatal, regional y nacional. Se utilizó el referente disciplinario en términos de lo que debe saber un egresado de licenciatura. Con este

referente se valoró si los contenidos y actividades del plan de estudios ofrecen conocimientos ponderados, sistematizados y actualizados de las disciplinas en cuestión y si el programa es adecuado al contexto global de la MVZ.

En el análisis de la infraestructura se buscó la relación entre lo posible y lo necesario y entre lo existente y su uso. Se consideró la pertinencia de los recursos con la actualidad del programa de MVZ. Además se identificó las necesidades y posibilidades que ofrece el ámbito de la infraestructura, con el fin de operar de manera óptima el programa educativo. La infraestructura se analizó considerando los planteamientos de las normas y políticas de adquisición de mobiliario, materiales y equipo en documentos y se constataron en cuanto a su operatividad a través de las entrevistas y la observación. Los elementos de la infraestructura lo conformaron los recursos materiales y de equipo, infraestructura y mobiliario (aulas, laboratorios, talleres, etc.), de financiamiento y servicios (acervo bibliográfico, centro de cómputo, etc.) de la licenciatura en MVZ. En este apartado se incluyeron las normas y políticas de adquisición de mobiliario, materiales y equipo; así como con los lineamientos para la asignación, uso, mantenimiento, criterios y mecanismos para el aprovechamiento óptimo de los recursos.

Los recursos económicos se revisaron en documentos impresos y se confrontaron contra las necesidades de operación del programa de la licenciatura en MVZ. En una segunda etapa del procedimiento de evaluación de la infraestructura fue la confrontación con el referente de la institución y la facultad (superestructura) y con la estructura.

6.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la encuesta fueron: matriz de autoevaluación y los cuestionarios que evalúan la superestructura, estructura e infraestructura que se administró a administradores, profesores, alumnos, administrativos y manuales, egresados y empleadores. Cabe aclarar que estos cuestionarios se administraron dependiendo de la necesidad de información y quién era el sujeto más indicado para responderlo. A continuación se describe cada uno de ellos:

La matriz de autoevaluación, se administró a los profesores y en ella se contienen aspectos relacionados con los 3 niveles a evaluar, se incluye una columna en donde se determina si se cumple o no con el indicador, se solicita una justificación de la presencia o ausencia del mismo y por último se solicita una evidencia de lo afirmado. Entre otras cosas se analiza lo siguiente: la fundamentación del programa, los objetos genéricos de estudio, la organización, el proceso educativo, los alumnos, los profesores, la investigación, la vinculación y los servicios a la comunidad, las instalaciones y los recursos, materiales y equipos educativos, los recursos auxiliares y finanzas.

El instrumento para evaluar la superestructura se aplicó a los administradores y consta de 14 preguntas abiertas para conocer más acerca del referente institucional, la planeación y la evaluación, el perfil de egreso, trayectoria escolar, planeación estratégica, concepción de enseñanza y aprendizaje y los métodos de enseñanza.

Para evaluar la estructura se utilizó un instrumento que consta de 4 secciones, la primera denominada "Plan de estudios" incluye 8 preguntas orientadoras que indagan acerca de los planes y programas, contenidos, perfil de egreso, actividades académicas, flexibilidad y vinculación con el sector productivo. La segunda sección llamada "Alumnos" tiene 6 preguntas relacionadas con los procesos de ingreso, permanencia y egreso; titulación, estímulos y becas, ambiente estudiantil y condiciones de estudio. Estas secciones del instrumento las respondieron todos los participantes en el estudio.

La tercera sección corresponde al “Personal académico” y se compone por 9 preguntas para obtener información de la asistencia, formación y actualización: planta académica; ingreso, permanencia y promoción; carga académica, salarios, prestaciones, evaluación del personal y cuerpos académicos. La última sección “Investigación” incluye 5 preguntas que se enfocan en conocer las líneas y proyectos de investigación, vinculación, investigación y docencia, incidencia de la investigación y vinculación al interior y exterior. Estas secciones del instrumento fueron dirigidas a los profesores y administrativos.

Para la infraestructura se administró un instrumento con 2 secciones, la primera llamada “Recursos” que incluye preguntas relacionadas con el inventario, la asignación de materiales, el uso de servicio y mantenimiento del equipo. La segunda sección “Presupuesto” se compone de 14 preguntas relacionadas con la elaboración, consulta, gestión, distribución, ejercicio y supervisión del presupuesto. Estas secciones del instrumento fueron dirigidas a los profesores y administrativos.

7. Resultados

En esta sección se muestran los resultados obtenidos, para una mejor organización se presentan por cada uno de los niveles del Modelo.

7.1. Superestructura

- 1) Fundamentación del programa: se encontraron las siguientes fortalezas: el programa de licenciatura en MVZ está acreditado por parte del Consejo Nacional de Educación de la Medicina y Veterinaria y Zootecnia (CONEVET¹) y tiene prestigio a nivel nacional. Con respecto a sus oportunidades, se considera importante aprovechar los recursos económicos extraordinarios asignados por el gobierno federal para las Escuelas o Facultades acreditadas y lograr la acreditación internacional. Su principal amenaza la constituye la oferta de programas de MVZ y programas educativos afines como el de Ingeniero Agrónomo Zootecnista.
- 2) Objetos Genéricos de Estudio: se identificó como fortaleza la impartición de asignaturas básicas como bioquímica, medicina y cirugía, anatomía y fisiología, etc. Como debilidades se consideran a) la carencia de contenidos en el área de salud pública, calidad e inocuidad de los alimentos y b) la falta de asignaturas componentes de ética. De la misma forma se identificó como debilidad: a) que no se realiza un seguimiento para verificar que las cartas descriptivas de los módulos y asignaturas se sigan puntualmente y b) no se han incorporado a los módulos y asignaturas elementos relacionados con el cuidado de los ecosistemas y la biodiversidad.

Como oportunidades, se determinó que el programa tiene vigencia, pertinencia y alta demanda. Como una amenaza se considera la oferta de programas de MVZ

¹ El Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A. C. (CONEVET) es el máximo órgano de representación de los sectores interesados en la educación superior en el área de la medicina veterinaria y zootecnia. Está constituido por representantes de escuelas y facultades, colegios de profesionistas, asociaciones de especialistas, empleadores gubernamentales y privados. Su función es la de realizar los procesos de acreditación de los programas de estudio de la licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia en escuelas y facultades que la imparten, así como el de certificar la calidad de los Médicos Veterinarios Zootecnistas por área de ejercicio. El CONEVET tiene como objetivo fundamental, mejorar la calidad de la educación y el ejercicio de la medicina veterinaria y zootecnia en nuestro país (<http://conevet.org.mx/>).

que estén cubriendo los objetos genéricos en las diferentes asignaturas del plan de estudios

- 3) Organización: se identificaron las siguientes fortalezas a) se cuenta con un proyecto de desarrollo institucional, b) se valoran las actividades docentes, y c), existe una participación interdisciplinaria. Como debilidades señalaron a) la lenta respuesta de la planta académica a los rápidos cambios del entorno social, b) la falta de normatividad actualizada, procesos administrativos y de gestión dificultan los procesos académico-administrativos del programa educativo, c) falta un plan de desarrollo del programa de MVZ, d) falta un organigrama actualizado que contemple las funciones de las diferentes estructuras, y e) faltan manuales de procedimientos académico-administrativo que permita ser una guía para los profesores, estudiantes y administrativos.

Como oportunidad se consideró el adecuar la administración docente a las necesidades del campus. La amenaza es la alta velocidad a la cual se dan los cambios sociales, académicos y económicos (pérdida de oportunidades)

7.2. Estructura

- 1) Proceso educativo: se identificaron las siguientes fortalezas a) se realiza la producción de material audiovisual de calidad, b) se cuenta con un plan de estudios flexible y materias integradoras, c) el modelo educativo permite a los docentes una mayor actividad académica, flexibilidad en la currícula, movilidad estudiantil y tutorías, d) se realizó la homologación (plan de estudios nuevo) con otros programas de otras instituciones, d) se cuenta con un modelo de aprendizaje constructivista y un programa de tutorías., e) se encuentra incorporado el servicio social a la currícula, f) la metodología de enseñanza se sustenta en el aprendizaje basado en problemas del entorno y g) se cuenta con laboratorios para prácticas de los alumnos. Al hablar de debilidades podemos mencionar a) falta tiempo para prácticas de campo; b) no se cuenta con el número de prácticas suficientes relacionadas con el área de la medicina; c) la ubicación de asignaturas con alto grado de dificultad en el mismo semestre; d) algunas asignaturas cargadas de información (exceso), e) falta incorporar aspectos relacionados con administración del personal, trato al cliente, manejo de software en los sistemas de producción, y formar profesionales con mentalidad empresarial, f) la ausencia de temas relacionados con la ética, g) se requiere incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje temas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y la biodiversidad y h) faltan contenidos relacionados con salud pública, calidad e inocuidad de alimentos. La oportunidad es: incorporar componentes de planeación y administración de recursos humanos, materiales, infraestructura, equipo etc. Como amenazas se consideran: a) alta oferta de programas de MVZ por otras universidades y programas afines como Ingeniero Agrónomo Zootecnista.
- 2) Alumnos: se identificaron las siguientes fortalezas a) se promueve en los alumnos el trabajo en equipo; b) se promueve la capacidad de análisis, razonamiento, búsqueda de información y c) existen diversas opciones de titulación.

De la misma manera se identificaron debilidades a) deficiencias en la formación de los alumnos que ingresan a la carrera; b) grupos grandes (75 alumnos); c) la falta de conocimientos, habilidades y actitudes mínimas para ingresar a la carrera; d) dificultad para expresarse adecuadamente en forma escrita y faltan

más prácticas en el programa de medicina veterinaria. Entre sus oportunidades se menciona a) incrementar la movilidad de estudiantes y profesores, b) incrementar la vinculación de los alumnos con la práctica profesional, c) formar con valores y d) formar profesionistas con mentalidad empresarial, capaces de generar empleos.

Como amenazas se identificaron las siguientes: a) la saturación del mercado laboral y no se incrementan las plazas laborales; b) la falta de credibilidad de los empleadores hacia los egresados de la carrera de MVZ; c) la baja inversión por parte del sector agropecuario, lo cual permita generar empleos y d) la automatización de los sistemas de producción (se requiere menor número de profesionistas).

- 3) Profesores: las fortalezas son a) se cuenta con cuerpos colegiados de apoyo al aprendizaje de los estudiantes; b) se cuenta con académicos con experiencia en sus respectivas áreas de formación; c) los profesores tienen certificación profesional, otorgado por el Consejo Nacional de Educación de la MVZ; d) el 81.5% (53/65) de los profesores cuentan con posgrado y e) existe el agrupamiento de los profesores en cuerpos académicos.

Las debilidades son a) faltan académicos con experiencia en ciertos temas como etología y bienestar animal; b) se requiere personal para fortalecer el área médica (grandes y pequeñas especies, epidemiología); c) la excesiva carga de trabajo por actividades de docencia, investigación, comisiones, etc.; d) falta capacitación en el MEyA ²(planeación de la enseñanza con enfoque constructivista) y pedagógica de algunos profesores, que permita un mejor aprendizaje centrado en el estudiante; e) poca interacción de los académicos con productores; f) se requiere un plan de jubilación; g) desigual carga de trabajo; h) incipiente formación de redes por parte de los cuerpos académicos; i) incipiente formación de redes académicas por parte de los cuerpos académicos y j) falta revisar y actualizar las Líneas de Generación y Aplicación Innovativa del Conocimiento.

Como oportunidades consideraron que a) se cuenta con un programa institucional de habilitación pedagógica; b) la oferta de servicios certificados (laboratorios, personal profesional); c) la capacitación e incorporación de los profesores en áreas de producción no convencionales (crianza de venado, pecarí, etc.) y d) desarrollar un sistema para realizar una mejor distribución de las cargas en docencia, investigación y extensión. La principal amenaza es la antigüedad laboral de la planta académica, que está llevando a jubilación a una parte del personal docente.

- 4) Investigación: se encontraron las siguientes fortalezas a) la participación de estudiantes en la elaboración de tesis de licenciatura; b) el interés de los estudiantes en la investigación formativa; c) se cuenta con gran cantidad de

² La UADY, adoptó en 2002, un Nuevo Modelo Educativo y Académico (MEyA) orientado a una educación fundamentalmente humanística, enfocada a la razón (crítica), a la voluntad (valores) y también vital, conceptualizado como un espacio fundamental para la vida, que ayude a formar a los alumnos como miembros de su comunidad para que actúen de una manera responsable. El Modelo Educativo y Académico (MEyA) orienta el diseño, la operación y la evaluación de programas de estudios de nivel licenciatura que oferta, hacia la adopción de los componentes del MEyA: flexibilidad, innovación, menor actividad presencial, diversificación de roles de los docentes, vinculación, movilidad, internacionalización, atención integral y apoyo al tránsito de los estudiantes en los programas e incorporación de modalidades a distancia (UADY, 2010).

proyectos con financiamiento nacional e internacional y d) el número de publicaciones en revistas indizadas y además en donde participan estudiantes de licenciatura.

Como debilidad se identificó que, se requiere de una mayor investigación que aborde problemas de la región. Su oportunidad es realizar transferencia de tecnología en las condiciones tropicales. Su principal amenaza son los grupos de investigación de otras instituciones que se encuentran trabajando directamente con los productores en la solución de los problemas de la región.

- 5) Vinculación y servicios a la comunidad: presenta como fortaleza a) el convenio con instituciones nacionales y extranjeras, b) la oferta de cursos de educación continua y c) los convenios con organizaciones de productores y con colegios y asociaciones de médicos veterinarios. Sus debilidades son a) que falta instrumentar mayor cantidad de cursos de educación continua y asesorías y b) se requiere conocer las necesidades de actualización de los médicos veterinarios en ejercicio profesional.

Como oportunidades está a) el incrementar los cursos y talleres de educación continua a nivel de las diferentes organizaciones gremiales, b) atender la educación a distancia y c) realizar de manera permanente una encuesta de empleadores para recabar su opinión respecto a la formación de los egresados. Su mayor amenaza es la oferta de cursos de actualización o capacitación por otras instituciones de la región.

7.3. Infraestructura

- 1) Instalaciones y recursos físicos: pudieron detectarse como fortalezas a) el contar con la infraestructura que permite llevar a cabo clases, prácticas en los laboratorios y áreas de producción y b) tener el equipamiento necesario para llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos. Entre sus debilidades podemos identificar las siguientes a) se requiere la habilitación de una clínica ambulatoria para grandes especies; b) falta un hospital veterinario para pequeñas especies, necesario para el aprendizaje de los alumnos; c) sus áreas de producción son obsoletas; d) requieren áreas para la realización del deporte y e) de vehículos para viaje de prácticas; f) falta aire acondicionado en algunos salones y g) se requiere un área destinada para la enseñanza de la anatomía y fisiología. Entre las oportunidades, plantearon que a) es necesario generar manuales de procedimientos para prácticas en los laboratorios y reglamentos para cumplir en el interior de los laboratorios y áreas de producción, b) gestionar recursos para actualizar la infraestructura de las áreas de producción.

Como una amenaza, se encuentra la falta de recursos económicos que permitan actualizar las diferentes áreas de producción

- 2) Recursos Clínicos y Zootécnicos: Sus fortalezas son a) se cuenta con áreas de producción para cerdos, lechería, cabras, abejas, aves y el rastro; b) se cuenta con clínica de pequeñas y grandes especies y c) los alumnos realizan prácticas en los sistemas de producción de particulares. Al referirse a sus debilidades, consideraron que las áreas de producción requieren inversión para actualizar la infraestructura. Como oportunidades consideran que a) es necesario incrementar la casuística para que los estudiantes cuenten con modelos de aprendizaje y b) incrementar el número de convenios con asociaciones de productores y colegios de médicos veterinarios, para contar con mayores escenarios de aprendizaje.

Su principal amenaza es la restricción para recibir a los estudiantes en las unidades de producción de los particulares.

- 3) Materiales y equipos educativos: encontraron las siguientes fortalezas a) se cuenta con información actualizada relacionada con la MVZ; b) se cuenta con una biblioteca abierta y c) tienen un centro de cómputo. Al hablar de las debilidades consideran que a) faltan más revistas de medicina veterinaria y b) faltan más ejemplares de títulos de libros en la biblioteca

Su principal amenaza es la disminución en el apoyo de los recursos federales para la adquisición de libros, revistas y bases de datos y su principal oportunidad es contar con suscripciones a revistas electrónicas.

- 4) Recursos Humanos Auxiliares: Su principal fortaleza es contar con suficiente personal administrativo y manual. Entre sus debilidades está la falta personal en los laboratorios, la carencia de apoyo técnico de campo y la falta de capacitación y/o actualización del personal administrativo y manual, que permita la mejora en el desempeño de sus labores.

Su principal oportunidad es la redistribución de las cargas laborales para eficientar el recurso humano con el que se cuenta y su mayor amenaza es el bajo salario de los empleados.

- 5) Finanzas. Se identificaron como fortaleza que los alumnos pagan una cuota por los módulos o asignaturas del programa de MVZ y como debilidad que no se cuenta con el suficiente presupuesto para el mantenimiento de los laboratorios y áreas de producción. Su principal oportunidad es conocer el costo de formación de un estudiante de MVZ y la mayor amenaza es la reducción en el presupuesto federal y estatal destinado a la educación superior.

8. Discusión y Conclusiones

El Modelo “V” como metamodelo puede aplicarse en diferentes espacios, dimensiones y niveles, tiene como fortalezas: ser integral, porque relaciona la evaluación y la planeación como un proceso continuo e interdependiente pues la evaluación tiene sentido sólo si está vinculada con procesos de planeación, los diagnósticos per se no poseen ningún valor y, al mismo tiempo, hacer planeación que no esté ligada al diagnóstico obtenido en la evaluación tampoco conduce a un mejoramiento orientado (González, et al, 2011).

La aplicación de este Modelo presentó ventajas como el orden y la estructura para analizar los datos. Permitió visualizar a la institución desde múltiples perspectivas y desde diferentes niveles. Además mostró la importancia y la relación que tiene cada uno de los elementos y participantes en el Programa Educativo. Por lo anterior se determina que los resultados concuerdan con la hipótesis planteada, ya que el Modelo sí fue de utilidad para identificar las fortalezas y debilidades del Programa.

Una de las consecuencias de la aplicación del modelo es que éste define por anticipado los indicadores de calidad que se van a valorar, lo que representa un riesgo por dejar de lado otros elementos importantes que pueden influir en el programa, uno de ellos es el contexto en donde se ubica la institución.

De forma particular el Modelo no evalúa si el profesional que se forma tiene las competencias para realizar trabajo inter y multidisciplinario, algo que hoy en día es muy importante, porque todas las ciencias requieren del concurso de las otras, para poder entender y solucionar los problemas que son multifactoriales.

Por otro lado no evalúa la aportación que debe realizar a la sociedad en general el profesional que ya se formó en un programa educativo evaluado por su calidad. Además, se hace necesario que se evalúe que tan capaces son los egresados para autoemplearse y ser generadores de empleo; de tal manera, que esa información complemente la evaluación holística que se realizó y pueda de esa manera completar las recomendaciones y sugerencias al programa. El modelo debe considerar la entrevista a expertos; que son aquellos profesionales del área que tienen 10 o más años ejerciendo la profesión y que pueden aportar al programa respecto a cuáles son las competencias profesionales vigentes, emergentes y decadentes.

Una limitación de la evaluación del programa educativo, es que se realizó por una sola persona, lo que puede influir en que exista el riesgo de subjetividad del evaluador e influir en la emisión de juicios. Entre los aspectos a considerar se encuentra que uno de los autores labora en la dependencia en donde se llevó a cabo la evaluación, lo cual influye de forma positiva ya que el evaluador conoce el contexto y las personas que laboran implementando el programa. Para evitar que se caiga en sesgos se contó con el apoyo de un grupo de profesores que fueron los encargados de aplicar los cuestionarios a los administradores, profesores, alumnos, administrativos y manuales, egresados y empleadores.

Es claro que en procesos de evaluación, se recomienda que se realice entre varias personas, porque permite disminuir el sesgo de apreciación del evaluador y permite incorporar otras visiones de la realidad.

Los resultados de la evaluación pueden contribuir al mejoramiento del programa y servir como punto de partida para establecer de forma periódica la evaluación interna de la institución. Lo que contribuirá a mantener la acreditación y el reconocimiento social que tiene el programa.

Los resultados de este estudio pueden aplicarse de forma directa en la creación de un plan de desarrollo que incluya propuestas para subsanar aquellas debilidades encontradas por ejemplo las relacionadas con el plan de estudios, las asignaturas, la falta de asignaturas relacionadas con la ética, la carencia de infraestructura para prácticas, la falta de manuales y estructura dentro de la institución entre otros.

De la misma forma los resultados contribuyen con la literatura relacionada con la evaluación, especialmente a otras instituciones que oferten la Licenciatura en MVZ.

Referencias

- Aiello, M. (2007). Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional. Ponencia presentada en el *seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas*, León Guanajuato, México, enero 2007. Recuperado de <http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/conacyt/gto/guanajuato/desarrollo/material/maiello.pdf>
- Canen, A. (2003). Institutional Evaluation, Knowledge and Multiculturalism: some ways ahead in Brazilian higher education. *Current Issues in Comparative, teachers college, Columbia University*, 6(1), 1-9.
- Chianca, T. y Youker, B. (2004). Evaluation in Latin America and the Caribbean: An overview of recent developments. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1(1), 89-101.
- Creswell, J. (1994). *Research Desing Qualitative y Quantitative Approaches*. Nueva York: Sage Publications.

- De La Garza, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816.
- De La Garza, J. (2010). Evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. Avances, perspectivas y vinculación internacional. *Transatlántica de Educación*, 5(8), 71-80.
- Dill, D. y Sporn, B. (1995). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Londres: Elsevier Science.
- Eaton, J. (2006). *Council for higher education accreditation. CHEA research and publications*. Recuperado de <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%2003.2011.pdf>
- Espí, N. (2004). Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 89-98.
- González, J., Galindo, N., Galindo, L. y Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América Latina.
- González, J., Gold, M., Santamaría, R., Yáñez, O. y Masjuán M. (2011). *Análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias. El modelo V de evaluación-planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación superior*. México: Red Internacional de evaluadores A.C.
- Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad ¿exclusión o integración? *Revista del centro de investigación - Universidad La Salle*, 7(26) 51-61.
- Joughin, G. y Macdonald, R. (2006). *A model of assessment in higher education institutions: Gordon Joughin and Ranald Macdonald*. Recuperado de http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/2968/Joughin_and_Macdonald_model_assessment.pdf
- Llarena, R. (1994). La evaluación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 89(23), 1-16.
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508.
- Muñoz, J. y Espiñeira, E. (2010). Plan de Mejoras, fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245- 264.
- Orozco, E. y Cardoso, R. (2003). La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles educativos*, 25(102), 73-82.
- Pérez, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, S. y Bustamante, A. (2004). La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. *Educación Médica Superior*, 18(4).
- Pile, M. y Teixeira I. (1997). *The importance of quality assessment in higher education institutions*. Recuperado de http://gep.ist.utl.pt/files/artigos/The_Importance_Quality_Assessment.PDF
- Rosa, M. y Amaral, A. (2005). *A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model*. Recuperado de http://www.fup.pt/old/cipes/docs/eventos/pdf_docs/Rosa%26Amaral.pdf
- Reboloso, P., Fernández, R. y Pozo, M. (1999). Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica. *Cuadernos IRC*, 2, 25-39.

- Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aun por recorrer. *Revista Reencuentro*, 50, 35-44.
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en prueba de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 9-21.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Gráo.
- Stufflebeam, D. (1994). Introduction: recommendations for improving evaluations in U.S. Public Schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 3-21.
- Tiana, A. (1996). Evaluación de los Sistemas Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Tünnermann, B. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Yucatán, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- UADY (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la Universidad Autónoma de Yucatán*. México: UADY.
- UADY (2011). *Plan de Desarrollo 2011-2020 de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia*. México: UADY.
- Valenzuela, R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Valenzuela, R., Ramírez, S. y Alfaro, J. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 59-81.
- Valenzuela, J., Ramírez S. y Alfaro, J. (2010). Cultura de evaluación en instituciones educativas. *Perfiles Educativos*, 33(131), 42-63.

Evaluación de la creación de una página web de seis recursos educativos abiertos como herramienta que facilite el aprendizaje del idioma inglés en Educación Superior

Evaluation of the creation of a web page with six open educational resources as a tool to enhance the learning of the English Language on Higher Education

Lisette García Cardona*¹, Ana M^a Mendoza Batista² y M^a Yanet Giraldo Gallego³

¹Universidad Autónoma de Nuevo León , ²Universidad Nacional Autónoma de México y

³Instituto de Comfamiliar

Los Recursos Educativos abiertos, actualmente, ocupan un papel muy importante en el proceso de la Enseñanza del idioma inglés. Son herramientas gratuitas que se le ofrecen a los docentes para una mejor calidad en sus clases y para que los estudiantes tengan un mayor aprovechamiento y aprendan de una manera más sencilla y mediática. Este mundo digital en el que se vive actualmente, con estudiantes conocidos como nativos digitales, exige a los docentes (inmigrantes digitales) un esfuerzo cada vez mayor e implica una capacitación constante para los requerimientos actuales. El presente artículo tiene como objetivo presentar un proyecto de investigación acerca de la creación y evaluación de una página *Web* que cuenta con seis recursos educativos abiertos, todos ellos enfocados en ser una herramienta importante para la enseñanza del idioma inglés. En dicho proyecto de investigación, para realizar la evaluación del proyecto fue utilizado el método cualitativo y el método de casos, y se realizó mediante el uso de distintos instrumentos, principalmente encuestas, aplicadas a docentes del idioma inglés de 4 universidades de los países de México y Colombia y expertos relacionados al campo de la educación a nivel superior y de la informática que laboran en dichas universidades. Como conclusión del proyecto, de acuerdo a los instrumentos utilizados, estos arrojaron resultados positivos en la evaluación de la página web, en la mayoría de las ocasiones los recursos con los que contaba la página favorecieron en la enseñanza del idioma en los docentes, y como consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Recursos Educativos Abiertos, Inglés como segunda lengua, Maestro de idioma, Profesores universitarios, Educación tecnológica.

Open Educational Resources nowadays have an important role in the process of Teaching as a second language. They are free tools offered for teachers to increase the classes' quality and for students to have academic progress in order they learn in an easy and fun way. The digital world in which we live now, with students known as digital natives, demands to the teachers (digital immigrants) an important effort and involves a constant training for the current requirements. The objective of this article is to present a research project about the creation and evaluation of a Web Page that has six open educational resources; all of them focused on being an important instrument for the English language teaching. To evaluate the research project it was used the qualitative method and the case study method, through the use of different instruments, mainly surveys, for teachers of the English language from four different universities of Mexico and Colombia and experts related to the field of higher education and in computer science that work in those universities. As a conclusion, through the instruments used to evaluate the web page, there were found positive results and in most of the cases the resources that the web page had contributed in the English language teaching process, and consequently, in the learning of the students.

Keywords: Open educational resources, English as second language, Language teachers, University teachers, Educational technology.

1. Introducción

Los Recursos Educativos Abiertos se han incrementado con el uso globalizado del Internet, pudiéndose encontrar una gran gama de estos en la red. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, estos recursos son muy valiosos ya que rompen las barreras espacio temporales y nos unifica como una aula global (UNESCO, 2004). En la gran vastedad de posibilidades encontradas en la *web* es muy común que el docente se confunda con la gran cantidad de opciones y que no encuentre el recurso adecuado para integrarlo en su plan de clase o estrategia didáctica.

Por lo anterior, fue creado un recurso educativo abierto para el apoyo del docente del inglés como segunda lengua el cual permite coadyuvar a los profesores en el uso de recursos en línea, con el objetivo de facilitar la búsqueda de datos específicos para el beneficio académico. Las principales prioridades de este recurso fueron ofrecer a los docentes de 4 distintas universidades públicas y privadas situadas en México y Colombia de contenidos de calidad, accesibilidad a las herramientas presentadas, incorporación de aspectos culturales y auténticos y una gran variedad de recursos que van desde videos, *podcasts*, audiolibros, planes de clase, además de materiales imprimibles. Se consideraron estos recursos, entre muchos otros, por su gran contenido académico y cultural, además de su autenticidad.

La investigación es pertinente ya que ofrece en una sola página de internet, seis recursos educativos abiertos que promoverán en primer lugar el uso de la tecnología en el salón de clase como otra alternativa metodológica que facilita la labor del docente, en este caso al docente del idioma inglés.

La evaluación de dicha página *web* fue por medio del apoyo de los siguientes participantes: docentes de universidades de nivel superior, expertos en tecnología y expertos en contenido. Los participantes, por medio de diferentes instrumentos, tales como, entrevistas, encuestas y cuestionarios, nos dieron su opinión acerca del uso de la página.

Al evaluar los beneficios que una página con dichas características puede brindar a la comunidad educativa, los docentes afirmaron que les fue de gran utilidad, ya que contenía una gran variedad de recursos, ejercicios y actividades que podían ser usadas tanto fuera como dentro del aula; permitiendo expandir los horizontes tanto de los estudiantes como de los docentes. Por su parte los expertos en tecnología, encontraron el potencial que esta página puede tener, ya que les brindó de una gran gama de recursos a los docentes, que en ocasiones no utilizaban los medios tecnológicos por no tener los recursos necesarios. A su vez, los expertos en tecnología resaltaron la eficiencia de la página *web*, como una herramienta a la mano de cualquier docente donde podía encontrar una diversidad de recursos, tanto de vocabulario, gramática, producción oral y escrita.

Todos los participantes asumieron que la página otorgó a los docentes con recursos variados de fácil uso para ser implementados tanto en clase como autónomamente por cada estudiante.

2. Fundamentación teórica

2.1. Tecnologías emergentes para la educación

El mundo en general está viviendo un proceso de globalización. Cada vez se encuentra que las barreras espacio temporal ya no son un problema tanto para compartir información como para desarrollar la comunicación (García Aretio, 2006). Según Burgos (2010), el conocimiento se ha convertido en una fuerza motriz de la producción, el desarrollo económico y el crecimiento social en el mundo (Okunoye y Karsten, 2002; Malhotra, 2003; OECD, 2003; UNIDO, 2003).

Dentro de este proceso, las tecnologías emergentes tienen un papel preponderante en esta socialización del conocimiento. La UNESCO (2002), en el foro realizado en París en el año 2002, ha exhortado a las instituciones educativas de nivel superior a que socialicen el conocimiento abriendo espacios para que la educación de calidad pueda llegar a todos los ámbitos.

De acuerdo a Day y Shoemaker (2000:2) y a Srinivasan (2008:633), las tecnologías emergentes son definidas como “innovaciones basadas en ciencia con el potencial de crear una industria o transformar una existente”.

La educación no ha sido ajena a las tecnologías emergentes y hoy en día ha escogido las que resultan más interesantes para su uso y beneficio, según Boude (200), existen unas tecnologías emergentes que se pueden utilizar en el aula en el ámbito educativo, a continuación se hace referencia a estas: realidad aumentada, contenidos abiertos, computación en la Nube, inteligencia colectiva, *mashups* de datos, *webs* en colaboración, redes sociales, entornos colaborativos, cómputo móvil, *web* semántica, entre otras.

Hablar de tecnologías emergentes y educación exige hablar de ideas sistematizadas para incorporarlas en el aula; es así como ya se habla de pedagogías emergentes con las que se pretende dar ideas pedagógicas y el sustento necesario, sobre el uso de las mismas dentro de la educación y así aprovechar su máximo valor formativo.

2.2. Recursos Educativos Abiertos en la Educación Superior

De acuerdo a la OECD (2007:9), la educación superior actual está enfrentando una serie de retos importantes, tales como la globalización, una sociedad madura, un alto nivel en competencia entre las instituciones de nivel superior, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, y un rápido desarrollo tecnológico. De ahí parte el nacimiento de los recursos educativos abiertos, que es la tendencia de compartir algún programa de software o bien, resultados de investigaciones que sean para uso de todo público interesado en estos.

De acuerdo a la Organización *Commonwealth of Learning (COL)* (2011), los Recursos Educativos abiertos los describe como “cualquier recurso educacional (incluyendo mapas, materiales en el curso, libros de texto, videos en tiempo real, aplicaciones multimedia, podcasts, y cualquier otro material que haya sido diseñado para uso en la enseñanza y en el aprendizaje) que están disponibles para uso de docentes y estudiantes, sin la necesidad de pagar regalías o cuotas de licencias.

El objetivo principal de estos recursos educativos abiertos es ayudar a disminuir la brecha educativa entre los países y entre las naciones del mundo, así como engrandecer el avance cultural en los pueblos (Mortera, Salazar, Rodríguez y Pérez, 2011).

Algunos recursos educativos abiertos que se pudieran mencionar que son utilizados frecuentemente a nivel superior pudieran ser los siguientes: páginas web, simulaciones, archivos de texto, imágenes, sonido y video en formato digital, algunos de ellos sólo para uso y otros para ser adaptados y modificados de acuerdo a las necesidades del usuario (OECD, 2007).

A nivel superior, con cifras del año 2006 de acuerdo a la OECD (2006) existían actualmente más de 3,000 cursos de acceso abierto por parte de 300 universidades de todo el mundo, principalmente de Estados Unidos, China, Japón y Francia.

Actualmente, gracias al apoyo gubernamental se está incentivando al uso de este tipo de recursos en los países de América Latina, por ejemplo, en Colombia existe el Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicaciones, haciendo posible la creación de la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA), la cual apoya diferentes proyectos educativos, entre otros, los repositorios digitales desde el Ministerio de Educación Nacional (2012).

2.3. Tecnologías emergentes en la enseñanza del idioma inglés

Debido a la globalización y a la llamada Sociedad de la Información (García Aretio, 2006), el campo de la enseñanza de idiomas se ha vuelto muy comercial, la oferta de la cual se puede escoger es “muy grande”.

Un factor importante que enfrentan los estudiantes que buscan aprender el idioma, es el costo elevado que tiene el material para este tipo de instrucción, por lo cual, se han visto en la necesidad de buscar materiales alternativos y de costo mínimo o sin ningún costo; es aquí donde aparecen los recursos educativos abiertos como una alternativa más económica y accesible para aprender idiomas.

2.4. Investigaciones de innovación educativa de proyectos emergentes

Actualmente, existen varias Organizaciones a nivel mundial que se dedican a promover el aprendizaje abierto de cualquier tipo, por esta razón han dedicado mucho esfuerzo y han apoyado con varias investigaciones relacionadas al uso de las tecnologías emergentes en el área de la Educación y en relación a los Recursos Educativos Abiertos.

Entre este tipo de organizaciones mundiales se pueden nombrar a las siguientes: a la *Fundación de Conocimiento Abierto* (Open Knowledge Foundation- OKF), donde los países que más apoyan a este proyecto son Reino Unido, España y Argentina, el *Consortio OpenCourseWare* que tiene colaboración de más de 200 universidades de todo el mundo (OCWC, 2010), *Open Yale Courses* es una iniciativa de la Universidad de Yale que cuenta con diferentes cursos abiertos a todo público (OYC, 2010), en *Open Learning Initiative*, su propósito principal de mejorar la enseñanza a nivel mundial (OLI, 2010).

Existe una iniciativa denominada Temoa (2010), creada en Monterrey, México, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y a la vez financiado por las organizaciones: Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet A.C. (CUDI) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El principal objetivo de esta es brindar un catálogo público multilingüe, y funciona como un motor de búsqueda que le ayuda al usuario a encontrar diversos recursos educativos, con base en un tema específico.

De la misma manera, existe una ponencia presentada por el Dr. Fernando Mortera, la Dra. María Soledad Ramírez y el Mtro. José Vladimir Burgos en el XII Encuentro de Virtual Educa que se llevó a cabo en el Distrito Federal, México, en el año 2011, que

tuvo como objetivo propiciar el desarrollo e implementación tecnológica y educativa de repositorios digitales, denominado: Metaconector de Repositorios Educativos para potenciar el uso de objetos de aprendizaje y Recursos Educativos Abiertos. Entre los objetivos primordiales de este proyecto es acceder a información básica de distintos repositorios digitales de recursos y que pueda ser aprovechado por catálogos de internet, así como también documentar, describir y analizar los procesos de uso e implementación de objetos de aprendizaje y REA para generar una guía de referencia de aprovechamiento de los mismos en actividades académicas.

Como se puede observar, existe un gran número de organizaciones a nivel mundial que están trabajando en el estudio e investigación sobre los Recursos Educativos Abiertos con el fin de poner en práctica el principio de acceso universal a la información y a la educación promulgado por la UNESCO (2012).

2.5. Marco contextual y diagnóstico de necesidades

La tecnología ha avanzado vertiginosamente y con ella la educación. El mundo globalizado exige ciudadanos más competentes tanto a nivel lingüístico como tecnológico. La enseñanza de una segunda lengua en las universidades es una necesidad para afrontar los retos y demandas que exige la sociedad del conocimiento actual. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) van evolucionando día a día y proveen de información y nuevas herramientas educativas. En el mundo de las lenguas, la tecnología y los REA han mostrado nuevos horizontes en todos los aspectos ya que se rompe la barrera espacial y temporal, brindando una inimaginable gama de recursos que difícilmente se llegará a conocer por completo.

Por lo tanto, en este trabajo de investigación se decidió evaluar una página web que contiene seis recursos educativos ya existentes que pueden servir como apoyo a los docentes con materiales complementarios, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, cuyo objetivo es proporcionar a los docentes una gama alterna de recursos para facilitar espacio, su labor y la adquisición de competencias globales por parte de los estudiantes.

De ahí nace la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera puede una página web con 6 recursos educativos abiertos ser utilizada como herramienta para la enseñanza del idioma inglés y que beneficios le otorga al docente?

El contexto donde se aplicó este estudio fue en cuatro universidades, tres públicas de México y una privada en Colombia, en donde los investigadores desempeñan labores docentes. Los participantes de este proyecto fueron 40 maestros universitarios, de ambos géneros, que impartían la cátedra de inglés como segunda lengua. Sus edades fluctuaban entre 25 y 60. La principal necesidad a satisfacer fue brindar a los docentes de educación superior de herramientas para que pudieran utilizar materiales multimedia en su aula con mayor frecuencia, coadyuvando generar innovaciones en sus estrategias educativas, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

3. Objetivos y métodos

3.1. Diseño de una página web con recursos educativos abiertos

La enseñanza de una segunda lengua es una necesidad en este mundo cambiante y globalizado, se necesita brindar a los estudiantes recursos formativos y desarrollar habilidades para que puedan competir en la sociedad del conocimiento. Con la red

Internet se ha abierto un gran abanico de posibilidades para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé, pero cabe señalar que el uso de la tecnología por sí misma no tiene ningún efecto educativo positivo, se necesita un enfoque metodológico y teórico que sustente el proceso educativo; siendo los docentes responsables de la metodología y estrategias didácticas para promover el aprendizaje desde cualquier área.

Los profesores son los principales agentes de cambio (Díaz, 2005); por lo tanto, es necesario dotarlos de diferentes recursos para que se propicie la adquisición del aprendizaje de manera significativa, y el uso de los recursos tecnológicos promoverán un mejor aprendizaje en las generaciones actuales de nativos digitales que el manejo y uso de la tecnología son parte integral de sus vidas.

En el diseño de la página web deben cumplirse varios principios que involucren componentes pedagógicos y tecnológicos. De ahí que sea preciso contar con expertos en contenidos y expertos en el área de la tecnología educativa, considerando que es preciso tener presente el tipo de aprendizaje que se quiere generar, el posible usuario del mismo, contexto, representaciones, necesidades de aprendizaje y tipo de actividad que se va a realizar (Lozano y Burgos, 2007).

3.2. Objetivo

El objetivo del estudio es:

- ✓ Desarrollo de un sitio web con seis Recursos Educativos Abiertos para su evaluación por medio de diferentes instrumentos (encuestas, cuestionarios y entrevistas).

3.3. Método de evaluación de la intervención

Un grupo de investigadores de dos países diferentes, Colombia y México, se reunieron para desarrollar una página *web* con 6 Recursos Educativos Abiertos, los cuales, tenían como finalidad el apoyo para los profesores de Inglés en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, abastecer de recursos tecnológicos e innovadores para un mayor desempeño y aprovechamiento escolar en el aula. En dicho estudio, fueron invitados a participar 40 profesores de distintas universidades, a los profesores invitados se les aplicó una encuesta de 10 preguntas de contenido, por medio de un formulario electrónico. Dicha información recolectada ayudó a conocer las necesidades actuales de los profesores de inglés y basarse, en dichas exigencias, para la creación de la página web de Recursos Educativos Abiertos.

La página con seis recursos educativos abiertos fue creada en *Wix*, una página gratuita para la creación de páginas *web*, disponible en <http://es.wix.com>. Las necesidades principales que mencionaron los docentes fueron las siguientes: recursos donde se pudieran practicar las cuatro habilidades lingüísticas, recursos que contengan juegos didácticos y recursos educativos de contenido real. De acuerdo a dichas necesidades se buscaron seis recursos educativos abiertos que cubrieran dichas necesidades.

La primera página web es English Central, disponible en <http://es.englishcentral.com/videos#!/index/all/all/popular/0>. Dicha página cuenta con videos que ayudan al mejoramiento de la habilidad de comprensión auditiva y la producción oral.

El segundo recurso educativo abierto que contiene la página web es: Learn English, disponible en <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> esta es una página muy

completa la cual contiene recursos de audición, ejercicios de gramática y vocabulario, juegos, actividades divertidas, inglés para negocios, escritura.

La tercera página es BBC, disponible en <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>. En esta página se ofrece una gran variedad de recursos que van desde ejercicios gramaticales, de vocabulario y pronunciación así como una sección especial para maestros.

La cuarta es American English, disponible en <http://americanenglish.state.gov/about-us>, es una página de la embajada Americana donde se ofrece audiolibros, archivos para descargarse y una sección especial donde ofrecen metodología y estrategias para los maestros.

El quinto recurso es: ESL Gold, disponible en <http://www.eslgold.com/> contiene ejercicios de producción auditiva y oral y de comprensión escrita y oral. Hay una gran variedad de ejercicios de pronunciación, gramática, vocabulario, expresiones idiomáticas y negocios.

El último recurso escogido fue Busy teachers, disponible en <http://busyteacher.org/> la cual ofrece a los docentes de una gran variedad de ejercicios para practicar las cuatro habilidades.

Los seis recursos educativos que contiene la página presentan material auténtico donde se pueden encontrar una gran diversidad de recursos para practicar las cuatro habilidades lingüísticas, así como juegos educativos.

Los investigadores y académicos participantes de las cuatro instituciones del proyecto diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos de recolección de datos como diagnósticos, usabilidad, valoración del conocimiento, encuestas y entrevistas para realizar estudios sobre la evaluación del proyecto. La investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, siendo un estudio de encuesta. En este proyecto se creó una página con recursos educativos abiertos de acuerdo a las necesidades de los docentes, los expertos en tecnología y expertos en contenido.

Con el objetivo de verificar que los resultados de dicho estudio fueran confiables y válidos, se hizo el proceso de triangulación de datos (Stake, 1999), que se basó en realizar un contraste entre las diversas fuentes y los métodos de estudio utilizados. La triangulación de datos (Cresswell, 1994) es una estrategia de investigación mediante la que un objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de análisis o en diferentes momentos.

El estudio de caso se llevó a cabo con 40 docentes de inglés de nivel superior de 4 universidades en dos países diferentes, Colombia y México. La diversidad de la población permitió hacer una valoración a nivel internacional de los requerimientos que los docentes tienen al impartir sus clases. Los primeros instrumentos para la detección de necesidades fueron: una encuesta por medio de *Google Docs* a 40 docentes (diez de cada institución), que contenía un total de 10 preguntas estructuradas de opción múltiple, con respuestas cerradas, para saber cuáles eran las necesidades para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje para realizar la triangulación de datos. Dicho cuestionario fue enviado por correo electrónico por medio de un formulario de *Google Docs*, donde fue solicitado que enviaran sus respuestas por ese mismo medio.

Por su parte a los tres expertos en tecnología se les realizó una encuesta estructurada de diez preguntas abiertas donde mencionaron según su punto de vista cuáles eran las

necesidades que los docentes tenían en el aula. La encuesta fue enviada de la misma manera que a los docentes.

Y por último, el instrumento utilizado fue la entrevista estructurada de diez preguntas abiertas a los expertos en contenido, en la cual su visión sobre la necesidad de implementación de recursos educativos en el aula fue de manera significativa.

Durante la segunda etapa del proyecto los participantes evaluaron la página con seis recursos educativos abiertos. Para realizar el análisis de datos en esta ocasión se utilizaron encuestas a todos los participantes. Todas las encuestas fueron realizadas por medio de un cuestionario en *Google drive* y fueron enviadas por correo electrónico. Cada encuesta consistió en siete preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta para los docentes, para el experto en contenido la encuesta consistió en cinco preguntas de opción múltiple y dos preguntas abiertas y para los expertos en tecnología tres preguntas de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Con estos resultados se procedió a triangular la información para comparar datos, contrastar diferentes perspectivas, comparar teorías, contextos o instrumentos en el tiempo. Se realizó dicha triangulación comparando los análisis de datos empleando técnicas de análisis cuantitativo, cuyo enfoque está basado en el paradigma que es una indagación en un problema social de una teoría compuesta por variables, susceptible de ser medido numéricamente y mediante procedimientos estadísticos, todo esto para comprobar si las generalizaciones o lo que buscamos medir en nuestro proyecto sea verdadero (Creswell, 1994).

Para obtener una validez de constructo se buscó operacionalizar las variables, por medio de encuestas a los docentes y expertos en tecnología, y por la aplicación de entrevistas a expertos en el uso de Recursos Educativos Abiertos. La validez quedó expresada por medio de la confirmación de una relación causada entre la adopción de los Recursos Educativos Abiertos y el beneficio de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma. La validez externa se valoró comparando los resultados de la implementación de dichos recursos educativos abiertos en dos contextos institucionales diferentes, en este caso, universidades públicas y privadas y la confiabilidad se realizó de acuerdo a protocolo y la triangulación de datos. Finalmente, se procedió al análisis e interpretación de la información.

4. Resultados de la Investigación

4.1. Resultados de los instrumentos evaluados

4.1.1. Encuestas de docentes

Para realizar la evaluación del proyecto de la implementación de una página Web como Recurso Educativo Abierto, se realizaron 40 encuestas a profesores de inglés; dichos profesores previamente utilizaron el portal, disponible en: <http://lizgc7.wix.com/esl-educational-resources-> y algunos recursos de este con los estudiantes en sus clases. Ramírez y Burgos (2012) afirman que la construcción de conocimiento requiere de personas que generen ideas, planteen iniciativas, trabajen sobre ellas y las lleven a la práctica para identificar su posibilidad de uso; por eso es importante mencionar, que el 50% de los encuestados laboran en institución pública, 35% en institución privada, y 15% en ambas, 25% son de sexo masculino y el 75% femenino.

Con respecto a la edad de los encuestados, el 20% contaban con 25 a 30 años de edad, el 40% de 31 a 40, el 30% de 41 a 50, y el 10% de 51 en adelante. Y referente al último

grado de estudios de los encuestados, del 65% es licenciatura, del 33% maestría y del 3% doctorado.

De acuerdo al análisis de la información de las encuestas, se obtuvo la siguiente información: en alusión a la navegación de la página *web*, el 53% mencionó que fue de muy fácil acceso, el 20% comentó que regular, el 25% lo suficiente y el 3% poco. Con relación a si los contenidos de la página fueron relevantes, el 33% contestó que muy importante, al 58% le pareció importante y al 10% poco importante.

La página *web* les gustó por diferentes razones, el 19% dijo que por el diseño, el 54% por contenido y el 24% por la accesibilidad de recursos. EL 65% de los encuestados encontró muchos recursos educativos gratuitos que les interesaron, el 30% algunos y el 5% pocos.

En cuanto al desempeño de los estudiantes con el uso de dicha página web, un 53% de los docentes aseguró que casi siempre tuvieron un impacto positivo, un 23% comentó que siempre, el mismo porcentaje de personas declaró también que a veces y el 3% dijo que nunca. Es interesante saber si este nuevo recurso generó un impacto positivo en la secuencia y objetivos estratégicos de sus clases, el 40% afirmó que mucho, el 38% que regular, el 18% lo suficiente, el 3% poco y el mismo porcentaje de personas contestó que no le generó ningún impacto positivo.

El tema de la motivación en el aula es muy importante en el proceso de enseñanza de un idioma, se preguntó a los encuestados si con el uso de la página los estudiantes se sintieron motivados, el 30% comentó que mucho, el 45% regular, el 23% suficiente y el 3% dijo que nada. La habilidad lingüística que se favoreció más con el uso de la página *web* fue con un 40% la auditiva, el 30% la escrita y con el mismo porcentaje la lectora.

En cuanto a algunas sugerencias que comentaron los docentes, entre ellas se mencionan: más recursos de gramática, más juegos para practicar gramática, una sesión de preguntas frecuentes, recursos de TOEFL y otras certificaciones.

4.1.2. Encuestas de expertos en tecnología

Los expertos en tecnología que analizaron la página fueron 86% del género femenino y 14% masculino, donde el 43% fluctuaba en las edades de 31 a 40 y el 43% de 41 a 50. Sus grados de estudios son el 57% de maestría y el 43% de licenciatura. Estos expertos en tecnología, después de revisar y analizar la página *ESL Open Educational Resources* y realizar la encuesta, se identificaron los siguientes resultados:

El 57% de los encuestados afirmaron que la página es regularmente amigable, el 29% considera a la página muy amigable y el 14% considera que no es nada amigable. Al expresar su opinión si la página cumplió con los objetivos para apoyar a los docentes a encontrar recursos de una manera más ágil, el 71% dice que cumple regular, el 14% que cumple mucho y el 14% opina que poco cumple con el objetivo planteado.

Los expertos en tecnología consideraron que los docentes podrían beneficiarse de esta página si se promovía el uso de la tecnología ya que hay muchos profesores que aún no hacen uso de la misma, por lo tanto no acostumbraban a usar dichos recursos. También sugirieron que hay que guiarlos en su uso, haciendo una planeación adecuada y acorde a los contenidos, consideraron que sí se podría seguir usando.

Valoraron como ventaja de la creación de esta página la cantidad y diversidad de recursos, además que es llamativa, interesante y diferente. El 71% de los encuestados consideraron que los recursos educativos que ofrece la página *ESL Open Educational*

Resources son útiles para la enseñanza del inglés como segunda lengua y el 29% opina que mucho. Las recomendaciones que brindaron los expertos en tecnología fueron:

- ✓ Conseguir más *links* de grabación y reconocimiento de voz.
- ✓ Agregar más *links* con diferentes actividades.
- ✓ Adecuarla según las edades o nivel.
- ✓ E incluir recursos para la promoción de inglés técnico.

4.1.3. Encuestas por expertos en contenido

Las expertas en contenido, después de valorar la página *web* de recursos educativos abiertos, comentaron que era muy amigable y cumplía con los objetivos planteados para la realización de la misma. Ambas aseguraron que los recursos educativos abiertos son de mucha utilidad para apoyar a los docentes en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Las habilidades lingüísticas que más eran promovidas por esta página fueron el 40% auditiva, el 20% de escritura, el mismo porcentaje oral y el 20% restante afirmó que la gramática también se veía beneficiada con los recursos ofrecidos.

Además, ambas expertas consideraron que la página podía ser de utilidad para los docentes, ofreciéndoles nuevas herramientas para enriquecer su clase. Siendo la variedad de recursos presentados una gran ventaja, ya que presentaba diversidad de contenidos, evitando que los alumnos se acostumbraran a un método o sólo un recurso, haciendo las clases más dinámicas y los alumnos mucho más motivados y a su vez, brindando recursos muy concretos al docente. Insertar un buscador era la sugerencia que las expertas en contenido hacían a la página. De esta manera, se hacía más fácil localizar los diferentes recursos.

4.2. Análisis de datos

Los datos deben someterse a validez y confiabilidad; esto para examinar si los resultados ofrecen información que conteste a nuestra pregunta de investigación planteada. Para lograrlo, se establece una triangulación de la información: por medio de esta estrategia se relacionan los resultados y se establece una correspondencia de los mismos para poder entender la dinámica del caso por medio de un análisis cuantitativo. Los datos se analizaron transversalmente por medio de categorías e indicadores, siguiendo las recomendaciones de Creswell (1994) en cuanto a los resultados e interpretación directa. Es importante que tenga validez la información, ya que de lo contrario no será fiable ni verídica y no tendrán ningún caso los resultados de esta.

La triangulación de datos se establece en una dimensión de espacio ya que se utiliza un medio (REA) en diversos contextos, cuatro instituciones de nivel superior, con el fin de evidenciar resultados y compararlos a través de tablas de información. La información recolectada fue analizada triangulando los diversos instrumentos y fuentes, y contrastando los datos teóricos de los autores que sustentan el estudio. Cresswell (1994) afirma que la triangulación, en el campo de la investigación, es una estrategia de investigación mediante la que un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de análisis o en diferentes momentos. El investigador fue tomando los 2 constructos principales de estudio que en este caso fueron: La Enseñanza del Idioma Inglés y los Recursos Educativos Abiertos.

En referencia a la etapa de la implementación de la página *web* diseñada por las investigadoras, *ESL Open Educational Resources* contó con los siguientes instrumentos: encuestas a docentes, encuestas a expertos en tecnología y encuestas a expertos en contenido.

En esta etapa, con el uso de estos recursos educativos abiertos, mencionaron la mayor parte de los docentes encuestados, que hubo un impacto positivo en el desempeño de sus estudiantes, así como también en su motivación, y la habilidad lingüística que más fue favorecida con el uso de este recurso fue la auditiva. El diseño de estos recursos educativos abiertos de aprendizaje permite que el alumno desarrolle su comprensión lectora tanto auditiva (Burgos, 2010). En general, la página tuvo mucha aceptación y fue calificada satisfactoriamente.

En el caso de los expertos en tecnología, recomendaron algunos puntos técnicos importantes que eran necesarios corregir, y afirmaron que si era necesaria una eficiente planeación y preparación para obtener buenos resultados de implementación. No es solo darles las herramientas a los docentes, sino estar al pendiente si la están utilizando y si les está dando buenos resultados, y si no los está generando, encontrar las razones por las que no hubo alguna buena respuesta. Ramírez y Mortera (2009), en su implementación del proyecto *Knowledge Hub*, mencionan la importancia que tiene la preparación y planeación de un proyecto.

Con respecto a la información recabada por los expertos de contenido, afirmaron que la página es amigable y que cumplía con los objetivos para los que fue diseñada; de la misma manera, opinaron que la habilidad más favorecida con la página *web* es la auditiva.

A través de la investigación realizada y posterior a la triangulación, análisis e interpretación de los datos, se establece que el REA creado para los docentes de inglés a nivel superior es una herramienta que ayuda en la enseñanza del idioma inglés. Su nivel de eficacia estará marcado por la manera en que el docente haga uso de la página *ESL Open Educational Resources* y lo incorpore a su plan de estrategia de enseñanza. Los recursos educativos abiertos son herramientas de apoyo, al igual que la red Internet pero no son el fin en sí (García, 1990). La incorporación de avances tecnológicos para la enseñanza del idioma inglés, que en este caso específico fue la utilización de Recursos Educativos Abiertos, fue dar la oportunidad de acercar a los estudiantes a aprendizajes reales y concretos, creando un ambiente favorecedor para su desarrollo integral y un aprendizaje significativo.

5. Conclusiones

Después de analizar los resultados se puede concluir con respecto a la pregunta de investigación, ¿De qué manera puede una página web con 6 recursos educativos abiertos ser utilizada como herramienta para la enseñanza del idioma inglés y que beneficios le otorga al docente? Los encuestados arrojaron datos muy significativos. Los docentes piensan que una página que contenga varios recursos abiertos puede beneficiar en el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando, en primer lugar, se tengan los recursos adecuados y la capacitación apropiada.

Los encuestados afirmaron que tiene mucho potencial un medio de esta índole, ya que ofrece una gran variedad de recursos educativos abiertos, para poder implementar de manera eficaz y eficiente en el aula. Los recursos presentados promueven las 4 habilidades lingüísticas, además de la gramática y pronunciación. Los estudiantes se mostraron más motivados ya que al incluir otros recursos, se rompe con la monotonía y rutina diaria. La creación de esta página es de gran ayuda para hacer efectivo el tiempo de búsqueda de recursos en línea que es muy extenso; este tipo de página permitió a los docentes economizar su tiempo en la exploración en la variedad de los mismos.

La implementación de estos recursos permitió que los docentes manejen nuevas estrategias utilizando algunos de los recursos ofrecidos en la página. Cabe destacar que los alumnos se mostraron más proactivos en su proceso de enseñanza y aprendizaje ya que al ser utilizados los recursos tanto en clase como en casa, el propio estudiante puede evaluar su desempeño y estimular su proceso de conocimiento.

Los puntos fuertes que presenta esta página son varias, entre los cuales se puede destacar que es muy amigable en su navegación por lo tanto facilita el uso entre los usuarios. Los hipervínculos llevan directamente a la página a la cual se quiere acceder, presenta una pequeña introducción del contenido. Otro aspecto importante que tiene la página son los contenidos, aunque sólo presenta 6 páginas *web*, éstas tienen una gran gama de recursos, cabe aclarar que tiene un componente cultural fuerte ya que presenta páginas Británicas (*BBC*) y páginas Americanas, con lo cual el profesor puede comparar y contrastar las diferentes culturas, el vocabulario y pronunciación, entre otros elementos. Este aspecto tiene relevancia gracias a la globalización del conocimiento, siendo de vital importancia que en el aula no solo aprenda la lengua meta, sino la cultura, en este caso Anglófona.

Por otro lado, algunas áreas de oportunidad en la página que se pudieran mencionar: poder ofrecer más recursos para facilitar la búsqueda de los docentes de lenguas, categorizar los recursos según el nivel, la habilidad lingüística y grado de escolaridad; esto permitirá que el docente agilice la búsqueda de recursos e implementarlos en alguna estrategia didáctica, sin tener que perder el tiempo. Sería conveniente crear un buscador de recursos y así facilitar más la navegación en la página, pero al contener muchos recursos de distinta índole y referencias sería un poco difícil por no ser expertas en tecnología.

Las sugerencias para futuros proyectos es seleccionar con más cuidado a los participantes, en el caso de estudio, buscando la excelencia. También se recomendaría hacer un proyecto a largo plazo para realizar al menos tres evaluaciones para poder corroborar si se potencializa el aprendizaje en una segunda lengua. En el mundo actual globalizado, cada día se encuentran más recursos educativos abiertos que permiten hacer más amena y significativa la clase de un segundo idioma.

Gracias al internet se puede tener acceso a periódicos, noticias, audios y videos, que complementan la información de los libros de texto. La educación, al ir evolucionando, tiene que cambiar los paradigmas que poseen los docentes con respecto a la tecnología y su uso. Las líneas de trabajo podrían enfocarse al uso y abuso de los recursos que nos presenta el internet. Se sabe que los recursos educativos abiertos son una herramienta invaluable en estos días, pero se necesita instruir al docente tanto tecnológica como metodológicamente con respecto a la elaboración de estrategias didácticas y objetivos alcanzables utilizando recursos tomados de la web.

En el aporte científico cabe destacar que un proyecto de esta envergadura promueve la generación de conocimiento científico en el área de la innovación en tecnología y educación, pues describe la implementación de una página web con recursos educativos abiertos, seleccionados para mejorar las habilidades comunicativas de un segundo idioma, que puede estructurar un plan educativo hecho por un docente que poco uso hace de la tecnología en su aula de clase.

Referencias

- American English (2014). *About American English*. Recuperado de <http://americanenglish.state.gov/about-us>
- BBC Learning English (2013). *Learning English*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
- British Council (2014). *Learn English*. Recuperado de <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
- Burgos, J. (2008). *OER Stories: Knowledge Hub. Wiki of the UNESCO Community Open Educational Resource*. Recuperado de: <http://oerwiki.iiep-unesco.org/index.php?title=OER-stories:Knowledge-Hub>
- Burgos, J. (2010) *Aprovechamiento de Recursos Educativos Abiertos (REA) en ambientes enriquecidos con tecnología*. México: EGE Tecnológico de Monterrey.
- Burgos, J. y Ramírez, M. (2010). Open Educational Resources: Experiences of use in a Latin American context. *The Seventh Annual Open Education Conference*. Barcelona: ITESM.
- Boude, O. (2003). Tecnologías emergentes en la educación: Una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*, 34(123), 531-548.
- Butcher, N. (2011). *A basic guide to Open Educational Resources (OER)*. Toronto: Commonwealth of Learning.
- Busy Teacher (2014). *Busy Teacher*. Recuperado de <http://busyteacher.org/>
- Cresswell, J. (1994). *Research Design, Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, G., y Schoemaker, P. (2000). *Wharton on managing emerging technologies*. Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.
- D'Antoni, S. (2008). Open Educational Resources the Way Forward. *Deliberations of an International Community of interest*. California: UNESCO-IIEP.
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 108(27), 9-30.
- English Central (2014). *English Central*. Recuperado de <http://es.englishcentral.com/videos#!/index/all/all/popular/0>
- ESL Educational Resources (2014). *Educational Resources*. Recuperado de <http://lizgc7.wix.com/esl-educational-resources->
- ESL Gold (2010). *ESL*. Recuperado de <http://www.eslgold.com/>
- García Areito, L. (1990). *Objetivos y funciones de la educación a distancia*. Madrid: UNED.
- García Areito, L. (2006). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Glasserman, L. y Ramírez, M. (2011). *Generación de Recursos Educativos Abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos: estudio de casos a través de un esfuerzo interinstitucional*. Nuevo León: ITESM.
- ITU (2010). *Measuring the Information Society 2010*. Recuperado de <http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2010/index.html>
- Lozano, A. y Burgos J. (2007). *Tecnología Educativa: en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa.
- Malhotra, Y. (2003). *Measuring National Knowledge Assets: Conceptual Framework and Analytical Review*. Nueva York: United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Public Administration and Development Management.

- Megías, M.P. (2011). *Incorporación de las TIC en las aulas*. Granada: Adice.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos*. Bogotá: Graficando Servicios Integrados.
- Mortera, F., Ramírez, M. y Burgos, J. (2011). Vinculando repositorios digitales educativos y construyendo comunidades de práctica: Avances del proyecto del Metaconector de repositorios del CUDI-CONACYT. Ponencia presentada en el *XII Encuentro de Virtual Educa*, Distrito Federal, México.
- Mortera, F., Salazar, L., Rodríguez J. y Pérez, J. (2011). *Guía de Referencia para el uso de Recursos Educativos Abiertos [REA] y Objetos de Aprendizaje [OA]*. Nuevo León: CUDI/CONACYT.
- OCWC (2010). *Open Education Consistorium*. Recuperado de <http://www.oeconsortium.org/>
- OECD (2003). *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. París: OECD Publishing / Statistics Canada, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2006). *Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources*. París: OECD Publishing.
- OECD (2006). *Digital Divide: Glossary of statistical terms*. París: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing.
- Okunoye, A. y Karsten, H. (2002). Where the global needs the local: Variation in enablers in the Knowledge Management Process. *Journal of Global Information Technology Management* 5(3), 12-31.
- OLI (2010). *Open Learning Initiative*. Recuperado de <http://oli.web.cmu.edu/openlearning>
- OYC (2010). *Open Yale Courses*. Recuperado de <http://oyc.yale.edu>
- Ramírez, M. y Burgos, J. (Coords.) (2012). *Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores: Investigaciones y experiencias prácticas*. México: Lulú editorial digital.
- Ramírez, M. y Mortera, F. (2009). Implementación y desarrollo del Portal Académico de Recursos Educativos Abiertos (REAs): Knowledge Hub para Educación Básica. Memorias del *IV Congreso Nacional de Posgrados en Educación*. Guanajuato, México.
- Robles, A. (2003). Nuevas tecnologías en el aula de inglés: Una experiencia de publicación de trabajos. *GRETA, Revista para profesores de inglés* 11(2), 41-47.
- Srinivasan, R. (2008). Sources, Characteristics and Effects of Emerging Technologies: Research Opportunities in Innovation. *Industrial Marketing Management*, 37, 633-640.
- TEMOA (2010). *Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado de: <http://temoa.info>
- UNESCO (2002). *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: final report*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- UNESCO (2012). *Declaración de París de 2012 sobre los REA*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf
- UNIDO (2003). *Informe sobre el desarrollo industrial correspondiente a 2002/2003: Competir mediante la Innovación y el Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.unido.org/doc/24397>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2011b). *Fundamentos de investigación educativa (Vol. 2: El proceso de investigación educativa)*. Recuperado de https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product&path=64&product_id=126

Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

Analysis and proposals for change in the methodology and evaluation in the European Higher Education Area

M. Luisa Santos-Pastor*, F. Javier Castejón-Oliva y L. Fernando Martínez-Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid

En el presente trabajo se analizan los cambios introducidos en la metodología y en la evaluación de la docencia universitaria, mediante un estudio cualitativo, recogiendo datos a través de cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y grupos de discusión. Los participantes en el estudio lo constituye el profesorado (75%) y los estudiantes (85%) implicados en los estudios de Grado. El análisis de los datos se ha realizado mediante una matriz DAFO, obteniendo las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades derivadas de la actual realidad docente. Los resultados obtenidos muestran la innovación en el uso de metodologías más participativas y de modelos de evaluación formativa, así como las dificultades y resistencias que aparecen ante dichos cambios. Las conclusiones ofrecidas muestran las dificultades encontradas para generar el cambio en la metodología y la evaluación, derivadas tanto de la falta de recursos, como de las condiciones contextuales, o bien, de la concepción tradicional del aprendizaje, entre otras causas. Por contraposición, se destacan los beneficios que supone modificar las prácticas de aprender y de evaluar, repercutiendo en la necesidad de una mejor formación docente, lo que puede generalizarse a otras titulaciones universitarias.

Palabras clave: Educación Superior, Metodología activa, Evaluación formativa, DAFO.

In this paper the changes in methodology and evaluation of university teaching, through a qualitative study, collecting data through questionnaires, interviews, document analysis and focus groups are analyzed. Participants in the study are the teachers (75%) and students (85%) involved in graduate studies. The data analysis was performed using a SWOT matrix, obtaining the strengths, weaknesses, threats and opportunities arising from the current educational reality. The results show innovation in the use of more participatory methodologies and models of formative assessment, as well as the difficulties and resistance that appear to such changes. The findings show the difficulties offered to create change in the methodology and evaluation under both the lack of resources, such as the contextual conditions, or, in the traditional conception of learning, among other causes. By contrast, highlights the benefits of changing practices to learn and evaluate, affecting improved teacher training, which can be generalized to other university degrees.

Keywords: Higher Education, Active methodology, Formative assessment, SWOT.

*Contacto: marisa.santos@uam.es

1. Introducción

La Declaración de Bolonia ha impulsado la consideración de alternativas de enseñar y de evaluar en la Universidad. El estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje, lo que implica su participación activa en dicho proceso. En este sentido, la metodología y la evaluación como partes integrales del proceso de enseñanza aprendizaje (Knight, 2005), supone abogar por estrategias que traten de fomentar dicha participación, logrando que los estudiantes sean parte activa, siendo los que argumenten y asuman su responsabilidad y autoaprendizaje (Rué, 2007), y por una evaluación que describa, valore y mejore el aprendizaje, más que una rendición de cuentas (Brown, 2007; Ramsden, 2003). En el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto la metodología como el diseño y puesta en práctica de la evaluación se deben definir con claridad las tareas tanto del docente como del alumnado (Clegg y Bryan, 2006; Yorke, 2003). En el caso concreto de las universidades españolas estos aspectos se definen en las guías docentes (el programa de cada asignatura), siguiendo determinados preceptos teóricos y prácticos (Black y Wiliam, 1998; Brookhart, 2007).

Los estudios centrados en metodologías activas y evaluación formativa han aumentado considerablemente en los últimos años (Exley y Dennick, 2007; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007; López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro-Adelantado y Webb, 2011; Rué, 2007). En líneas generales, y a rebufo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tomar partido por metodologías activas y participativas y evaluación formativa, requiere un cambio considerable, aunque se venía solicitando desde años atrás (por ejemplo, Fernández-Pérez, 1989). Sin embargo, parecía que no había un momento adecuado, o que no era un aspecto prioritario.

La transformación de la docencia universitaria pasa, en el caso particular de metodología y evaluación, porque el profesorado reconozca cambios que mejoren su forma de enseñar. Una metodología participativa fomenta la autonomía del alumnado, lo que permite que mejore en sus estrategias para lograr un aprendizaje profundo (Entwistle y Peterson, 2004; Marton y Säljö, 1976). Además de que domine los contenidos, que construya su propio conocimiento, y que lo intercambie con sus compañeros y compañeras, debe lograr una formación acorde con un mundo de cambio, que es el que se encontrará en su desarrollo profesional (Knight, 2005; López-Noguero, 2007; Rué, 2007).

Por otro lado, tomar partido por una evaluación formativa posibilita que el alumnado consiga amplios y profundos aprendizajes (Yorke, 2003), debiendo determinar cómo el alumnado tiene que conseguir los aprendizajes y con qué criterios se pueden comparar, así como el tipo de estrategias que lleguen a fomentar su autonomía. La evaluación formativa supone informar a tiempo de los aspectos positivos, de los errores que debe corregir, también que provoque un aprendizaje activo y profundo, y que fomente su autonomía, responsabilidad y reflexión (Black y Wiliam, 1998; Brookhart, 2007; Brown, 2007; Gijbels y Dochy, 2006; López-Pastor, 2009; Stull, Varnum, Ducette y Schiller, 2011; Yorke, 2003).

Hay que tener en cuenta que el cambio hacia una metodología participativa y la evaluación formativa tiene repercusiones sobre el profesorado, pues manifiesta un alto interés por mejorar sus habilidades docentes, y en particular, sobre cómo enseñar y cómo evaluar de manera más eficaz, al ser los elementos que afectan directamente el aprendizaje del alumnado (Castejón y Santos, 2011; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007) y a la calidad de dichos aprendizajes (Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2007).

En los trabajos que se han relacionado con la implantación del EEES, estos factores didácticos han tenido importancia, por la crítica establecida a la formación docente del profesorado universitario (Fernández-Pérez, 1989), ya que repercute en una mejor formación y desarrollo didáctico (De la Cruz, 2003; De Ketele, 2003; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Vieira, 2002), así como a su desarrollo profesional, por la retroalimentación de las tareas (docentes, de investigación, gestión y formación permanente) que son responsabilidad del profesorado universitario (de Miguel, 2005, 2006; Rué, 2007).

La mejora docente deseada no se puede exponer sin un contexto que permita conocer y comprender las dificultades o las posibilidades de poner en práctica estos cambios. La evaluación institucional es una posibilidad que ofrece información para abordar los cambios (por ejemplo, Bezies, Elizalden y Olvera 2012; Loredó, Sánchez y Romero, 2012), pero ofrece limitaciones en cuanto al cómo se desarrolla el contexto, para proporcionar una perspectiva adecuada de cambio. De ahí que sea a través de una evaluación interna como puede ofrecer una mejor comprensión del contexto.

Para que se pueda comprender qué pasos hay que tener en cuenta a la hora de intentar cambios, es necesario entender que hay dificultades internas (podríamos decir, de la propia formación del profesorado –individuales–, en cómo lo entiende el alumnado, en las interacciones con el profesorado en un mismo departamento –colectivas– o del departamento con el resto de departamentos universitarios), y de las dificultades externas (desde las agencias de evaluación, pasando por la legislación nacional y las regulaciones de la propia universidad). Las dificultades, debilidades, fortalezas y posibilidades, deben desentrañarse y relacionarlas con la metodología y evaluación, y con ello, saber qué pasos se pueden dar para apostar con garantías por un cambio a mejor. Las innovaciones no siempre son positivas, deben presentarse en cada contexto, aunque luego puedan generalizarse hacia otro conjunto de profesorado.

Las innovaciones en metodología y evaluación nos llevan a comprobar si el alumnado y el profesorado atienden y entienden de la misma forma ese cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, parece necesario valorar si las dificultades de su puesta en práctica pueden solucionarse y qué caminos habría que abordar para conseguir unos aprendizajes eficaces y funcionales, de acuerdo a un determinado contexto universitario.

Desde estos planteamientos el estudio que se presenta a continuación tiene dos pretensiones. Por un lado, analizar, describir y caracterizar los cambios en las metodologías docentes y la evaluación provocados por el proceso de adaptación a las directrices del EEES. Por otro, analizar y explicar los factores externos-internos que están favoreciendo o impidiendo la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación formativos. Además, explicar los beneficios, limitaciones e (in)coherencias que supone la puesta en práctica de una metodología y una evaluación alternativa a la tradicional.

2. Método

Se presenta un estudio de caso sobre la valoración de las actividades docentes, referida a la metodología y a la evaluación, de un conjunto de profesorado perteneciente a un departamento universitario. La finalidad que se persigue es comprobar y valorar las modificaciones producidas, enfocadas a fomentar una metodología participativa y evaluación formativa como prioritarias en su actividad docente. Esta investigación evaluativa se ciñe a una titulación universitaria, en un contexto interno y externo con el

fin de comprender los cambios y orientaciones ocurridos. Se va a emplear una matriz DAFO para realizar el análisis de los datos extraídos por medio de diferentes técnicas e instrumentos.

2.1. Participantes

El profesorado del departamento se reúne en su totalidad (n=45) con el fin de hacerles partícipes del estudio. Hay un grupo de profesores que no desea participar de forma activa, de manera que un 75% del profesorado accedió a completar el cuestionario. De ellos y ellas se eligió a ocho (cuatro mujeres y cuatro hombres) para realizar entrevistas en profundidad. En cuanto al alumnado matriculado (n=240) contestó al cuestionario un 84%. Además, se realizó una entrevista a un total de dieciséis estudiantes (ocho alumnos y ocho alumnas).

2.2. Instrumentos

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos que hemos empleados fueron diversos. Para el profesorado se han empleado análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Mientras que para el alumnado se utilizaron cuestionarios y grupos de discusión (Tabla 1). La variedad de técnicas utilizadas nos han permitido tener diferentes perspectivas para analizar y comprender el objeto de estudio previsto. Los protocolos establecidos para la extracción de los datos han sido los siguientes:

Tabla 1. Instrumentos y técnicas de evaluación

Documentos Código (Gd1, Gd2,... Gd9)	Guía docente, elaborada por el profesorado, donde se plasman distintos aspectos que concretan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se determinan tanto los métodos docentes como las estrategias de evaluación y de la calificación final. En total, se han revisado nueve guías docentes del último curso de la titulación.
Cuestionarios Código profesorado (Cp) Código estudiantes (Ce)	Se ha administrado un cuestionario a cada grupo de informantes, uno al profesorado y otro al alumnado. Ambos recogen sus percepciones sobre los procesos metodológicos y los sistemas de evaluación de las materias.
Grupos de discusión con el alumnado Código (GD)	Nuestro objetivo es saber qué dicen y opinan sobre MA y Ev-F el alumnado. El requisito fundamental era que asistieran al 80% de sus asignaturas. Su participación fue voluntaria y podían dejar el grupo en el momento en que lo estimaran oportuno. Se han realizado dos grupos de discusión.
Entrevistas profesorado Código (Ep1, Ep2,...Ep8)	Recoge la opinión del profesorado sobre MA y Ev-F empleada, tratando de completar la información obtenida en los cuestionarios.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

La actividad de evaluación interna comenzó en el primer trimestre con el análisis de las guías docentes, siguiendo las pautas de comprobación: tipo de metodología y de evaluación propuesta. Tras este análisis en el segundo trimestre se pasó el cuestionario, tanto al profesorado como al alumnado. Los que mostraban opiniones contrapuestas formaron parte de los grupos de discusión.

2.4. Análisis de datos

Para conocer los factores que favorecen y obstaculizan el proceso de adaptación hemos empleado un DAFO, que nos permitirá establecer estrategias de mejora de la docencia

universitaria. El proceso seguido para determinar las oportunidades o amenazas se ha realizado teniendo en cuenta:

- a. El establecimiento de los principales eventos del contexto externo que tienen alguna relación con la Universidad Española y su proceso de adaptación a los planes del EEES, que atienden a diversa naturaleza. Es cierto que el contexto tiene unas connotaciones que el profesorado no puede cambiar de forma directa, pero esto no significa que no tenga en cuenta la coyuntura que impide o permite ciertas actuaciones. En el caso del EEES se ha dado una mayor importancia a las actividades de aprendizaje del alumnado (incluso la forma de calibrar los créditos se hacen en función del aprendizaje), y el profesorado debe asumir una perspectiva que hasta ahora valoraba el tiempo de clase, es decir, la fase interactiva. En el análisis que realizamos, precisamente optamos por esa perspectiva de aprendizaje del alumnado, sin que tengamos en cuenta que el profesorado sigue teniendo una capacidad de dinamizador. Precisamente por la necesaria adaptación a las exigencias de un nuevo sistema educativo donde se tiende a la convergencia, debemos tener en cuenta que lo que se desarrolla en las clases abarca más que ese proceso interactivo, es decir, la posibilidad de una titulación europea.
- b. Los factores que podrían tener influencia sobre la organización en términos de facilitar o restringir el logro de objetivos. Nos referimos a las circunstancias o hechos presentes en el contexto interno más próximo, que pueden representar una buena oportunidad para la utilización de Metodologías activas (MA) y Evaluación Formativa (Ev-F) en el aula. Hay elementos claves en la metodología y la evaluación que nos ayudan a realizar el análisis y que se tendrán en cuenta a lo largo de los resultados, y que se han mostrado en la literatura internacional como significativos para conseguir que la metodología cumpla con esa pretensión de ser activa (es decir, que el alumnado sea el que afronte una actividad intelectual para conseguir aprendizajes profundos) y también una evaluación formativa para conseguir una mejora en los aprendizajes a lo largo de la vida. Por otra parte, deberemos atender a las amenazas que puedan obstaculizar la aplicación de las innovaciones en el aula, centradas en modelos metodológicos participativos y de evaluación formativa.

Los resultados obtenidos se basan en la información adquirida, distinguiendo entre análisis interno y externo de la realidad investigada. En cada uno de los apartados, incluimos evidencias recogidas a través de los diferentes instrumentos.

3. Resultados

3.1. Análisis interno. Debilidades y Fortalezas

3.1.1. Debilidades

D.1. ¿Qué se puede mejorar?

En este caso, se analiza qué es lo que el profesorado está dispuesto a asumir para conseguir que su docencia tenga una mayor calidad y que no siga siendo una continuidad usando metodologías tradicionales.

El profesorado debe romper con modelos docentes anteriores y dominar el contenido que imparte:

...para poder cambiar la manera de dar la clase e innovar es importante que conozcas muy bien la materia que impartes (...) pero ahora estamos adaptándonos a materias de las titulaciones nuevas y es complicado ir ajustando todo (Ep8).

Las instalaciones para el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos son limitadas:

...nosotros necesitamos, además de aulas, espacios de práctica que están colapsados, por lo que a veces no puedes tener la instalación más adecuada para las clases... (Ep7).

Los recursos tecnológicos del aula presentan carencias:

Casi todos los profes utilizan el ordenador para las clases, pero siempre suele dar problemas la conexión a internet o la actualización del ordenador,... a veces se tiran 10 minutos para arreglar esas cosas (Alum. 9-GD).

D.2. ¿Que se debería evitar?

En este caso, qué es lo que está presente, pero que hay que eliminar, o bien no está presente y hay que evidenciar e impulsar, si es que se puede.

No utilizar un contrato de aprendizaje que gobierne el proceso de enseñanza. Sin embargo, cuando se le entrevista al profesorado dice que:

(...) hay que dar opciones al alumnado para que puedan elegir en su forma de desarrollar la asignatura (...) la utilización de contratos de aprendizaje y evaluación son una buena vía para cumplir con ese cometido (Ep3).

La ratio no siempre permite establecer procesos de aprendizaje protagonizados por el alumnado.

La responsabilidad y autonomía que se da al alumnado no siempre es bien interpretada por ellos mismos, llegando a ser motivo de valoraciones injustas:

Claro es que el protagonismo que pueden tener en el aprendizaje y en la evaluación de sus procesos no lo hacen con el mismo criterio todos los alumnos (...) hay algún cara que no hace nada y se pone mejor nota que nadie (Ep1).

D.3. ¿Qué perciben los protagonistas (estudiantes y profesorado) como una debilidad?

Aquí se trata de analizar cómo los estudiantes y profesorado perciben qué puede ser frágil y reclaman mejoras para que se consiga una mayor calidad metodológica.

No hay reconocimiento del tiempo extra dedicado a las tutorías, mientras que el alumnado no sabe la utilidad de las mismas:

De hecho el 55% del profesorado indica que no es una actividad que se planifique ni a la que se dedique demasiada atención, pues suele coincidir con el horario de clase (CP).

Se manifiestan los temores del profesorado ante la incertidumbre de una evaluación desconocida o poco utilizada:

No resulta fácil dar participación al alumno en la evaluación, sobre todo cuando debe calificarse, no sé muy bien cómo podría hacerlo sin cometer errores... (Ep5).

Estos resultados son similares a los que señalan Palacios y López-Pastor (2013) incluidas las contradicciones que suele expresar el profesorado. Se detecta una gran carga de trabajo para el profesorado que también el alumnado la considera muy alta: *los profesores mandan muchos trabajos. Piensan que su asignatura es la única (Alum. 4-GD).*

D.4. ¿Qué factores favorecen el uso de MA-EvF y cuáles perjudican?

En este punto se exponen aspectos que dirigen la atención hacia un cambio metodológico y en la evaluación

También se detecta una gran dificultad de comprender las implicaciones de una evaluación formativa. Existe cierta resistencia del profesorado para desmarcarse de ciertas rutinas docentes (clases magistrales y los exámenes).

Un porcentaje elevado del alumnado encuestado indica que el 97% de las materias utilizan el examen como instrumento de evaluación (CA). (...) claro piden que reflexiones, pero luego te hacen examen (Alum. 2-GD).

Variedad de formas de poner en práctica metodologías activas y una evaluación formativa en el aula, lo que genera confusión entre los estudiantes.

El 93% del alumnado señala que toma apuntes en las clases, un 60% indica que son clases magistrales y un 42% señala que su participación durante las lecciones es mínima (CA).

Estos resultados ratifican la necesidad del cambio metodológico, como también ha sido expuesto en otros trabajos (Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez y Pardo, 2014).

3.1.2. Fortalezas

El conjunto de fortalezas expuesta señalan una serie de factores que el profesorado posee, y que abarcan desde la formación inicial, pasando por el compromiso de la formación permanente que se muestra en la participación en eventos que mejoran sus competencias docentes y de evaluación, hasta el apoyo institucional para conseguir que estas fortalezas se mantengan.

F.1. ¿Qué ventajas tienen los estudios de EEES?

El nivel académico-formativo elevado y gran estabilidad laboral de algunos/as profesores/as, por ejemplo el profesorado involucrado en una Red Nacional de Evaluación Formativa:

...un número elevado del profesorado que imparte clase en el Grado es doctor y tiene vinculación permanente (laboral o funcionario), más del 60% está implicado en investigaciones sobre docencia universitaria y, una parte importante, seis u ocho, trabaja en temas de evaluación formativa (Ep2).

Participación del profesorado en proyectos colaborativos innovadores relacionados con el EEES.

El 91% del profesorado encuestado está involucrado en proyectos de innovación relacionados con la MA y la Ev-F (CP).

F.2. ¿Qué hace el Departamento mejor que cualquier otro?

Impulso de diversos trabajos de investigación relacionados con la evaluación formativa. Predominio de un enfoque pedagógico en los estudios frente a otras salidas profesionales no relacionadas con la educación. Equipo directivo facilitador e impulsor de innovaciones docentes.

F.3. ¿Con qué recursos se cuenta?

El apoyo de las TICs como recurso para el desarrollo de metodologías participativas:

El aula moodle nos permite tener los materiales de clase con suficiente tiempo para que puedan leerse antes... (Ep1).

(...) hemos desarrollado ya tres proyectos de innovación sobre el EEES, vinculados con metodologías participativas y la evaluación formativa, ahora estamos con las wikis (Ep8).

F.4. ¿Qué perciben los protagonistas (estudiantes y profesorado) como una fortaleza?

En ciertas materias existe más de un profesor/a para la misma asignatura, lo que facilita aplicación de metodologías alternativas a las tradicionales (ejemplo, lección magistral).

El protagonismo de los estudiantes y el compromiso con su aprendizaje y su evaluación: *el 82% de los estudiantes señala que la metodología que utiliza el profesorado les ayuda a alcanzar las competencias básicas (CE).*

F.5. ¿Qué elementos facilitan la utilización de MA-EvF?

Existencia de un clima de colaboración y comunicación entre el profesorado. Elaboración de guías docentes con un formato común donde se debe especificar la metodología y la evaluación propuesta:

...se ha procurado hacer un formato común de las guías (...) aunque ha sido costoso, nos obliga a todos los docente a pensar en unas pautas comunes. Por ejemplo, en competencias (Ep5). Además, el 88% del profesorado encuestado dice estar satisfecho con la información que contempla en la guía (CP)

A través del análisis interno vemos las debilidades que presenta la puesta en práctica de MA y Ev-F en la titulación de grado. En este análisis se incluyen las características personales, la tradición del profesorado y también las características y la implicación del alumnado, pues corresponden a factores del proceso de interacción, es decir, el desarrollo de las clases. El foco de análisis se ha centrado en aquellos elementos, recursos, habilidades y actitudes existentes, tanto del departamento como de su profesorado y de los programas que se imparten. Entre ellos destacamos:

a) El peso de la tradición sobre el rol del profesorado

La motivación que hemos encontrado en el profesorado para poner en marcha procesos de cambio en el aula, tanto en la metodología como en la evaluación, es elevada tal y como se desprende de una nueva orientación en la enseñanza derivada del EEES:

Sin duda el EEES ha supuesto una oportunidad para replantear lo que hacemos y cómo lo hacemos. Nos está obligando a buscar otras alternativas (Ep4).

De hecho cuando le preguntamos al profesorado, nos ratifica: “la oportunidad de innovación que permite el nuevo marco de enseñanza universitaria” (Ep2, Ep4, Ep6).

Sin embargo, no siempre se tiene la formación suficiente para diseñar y usar los procesos precisos para poder materializar estas mejoras (De Ketele, 2003; Fernández-Pérez, 1989; López-Noguero, 2007; López-Pastor, 2009).

Los estudiantes señalan que las clases magistrales son bastante utilizadas, no dándoles posibilidad para participar en las clases (Alum. 5-GD); aunque el profesorado indique que se favorece y se busca la participación del alumnado en clase (Ep6).

En este comentario se aprecia la necesidad de una participación por parte del alumnado, que además, redunda en su motivación, como ya se ha mostrado en otros estudios (Martínez-Berruero y García-Varela, 2013). Los motivos por los que el profesorado plantea ciertos temores y desconcierto hacia la evaluación formativa pueden ser obvios, destacando principalmente el desconocimiento, poco habitual y menos objetiva (López-Pastor, 2009). Según manifiestan los estudiantes (GD), algunos profesores emplean una diversidad de instrumentos para evaluar la asignatura, existiendo gran disparidad en su formato: *en algunas materias se piden examen, trabajos individuales y en grupo (Alum 1-GD), (desde examen a trabajos continuados) generando una elevada carga de trabajo para el*

estudiante, a veces, difícil de abordar (Castejón y Santos, 2011; López-Pastor, 2009).

Las necesidades que se plantean al profesorado no quedan cubiertas solo por el dominio técnico de el contenido que imparte, también debe proponer buenas tareas de aprendizaje y organizar adecuadamente los procesos de formación en el aula (Brown, 2007; De Miguel, 2006; Marcelo et al., 2014; Rué, 2007). Aunque hemos podido detectar que se tienden a reproducir los modelos docentes tradicionales, ocultando lo que se hace y el propósito de lo que se hace, distanciándonos de propuestas alternativas:

...hacemos lecturas para debatir, pero luego el profesor de turno no deja de hablar y explicar en clase. Además, en el examen hay que poner todo lo que el dice él (Alum 3-GD).

La resistencia del profesorado para desmarcarse de ciertas rutinas docentes (clases magistrales y exámenes), justifica la importancia de romper con modelos docentes anteriores, pues aunque deba tener un dominio de la materia que imparte, no se produce desde la misma perspectiva. Si desde un modelo tradicional el dominio de la materia se transforma en lecciones magistrales, unidireccionales, para un interlocutor pasivo (estudiantes), ahora no es suficiente (Rué, 2007). El dominio de la materia se traduce en la capacidad para transformar esos conocimientos en posibilidades de aprendizaje mediante una participación activa del alumnado. Esto le obliga a generar procesos interactivos en el aula, mediante la creación de tareas significativas que requiera una construcción activa y significativa de conocimientos (López-Noguero, 2007).

b) Los recursos docentes son deficitarios

Hacer posibles los cambios no sólo implica modificar las dinámicas del aula, sino disponer de un lugar físico adecuado para poder ejecutarlo. Hemos podido comprobar cómo tanto el profesorado como el alumnado consideran deficientes los espacios en los que se desarrollan las clases:

...el 89% del profesorado indica que el número de aulas son insuficientes, su estado de conservación es deficiente para un 67% y el equipamiento de las mismas es poco para el 77,8% (CP).

Poder generar procesos de aprendizaje dinámicos, dando protagonismo al alumnado (metodología participativa), precisa poder planificar una organización flexible del espacio físico. Los espacios donde se desarrollan las clases no reúnen condiciones para poder llevar a cabo con facilidad estos planteamientos:

...las aulas son reducidas, además tienen bancos fijos que no se pueden mover, con lo que es difícil trabajar en grupos durante las clases (Ep7).

El protagonismo de las TICs como herramienta docente, cambiado la tiza y la pizarra por el ordenador y la pantalla. Pero estos cambios no garantizan la transformación hacia mejores aprendizajes, ya que a veces, el uso de las TICs no es más que un mero almacén de datos o de exposición “magistral” de contenidos “replicados” (De Miguel, 2006; Martínez-Berruezo y García-Varela, 2013; Rué, 2007), con la dificultad añadida de que los recursos ni son buenos ni están actualizados. Además, el manejo de estos medios los realiza siempre el profesorado, con la intención de mostrar contenido al alumnado, veremos que se anulan las posibilidades de interacción, comunicación y diálogo, perdiéndose los beneficios de una metodología participativa (Castejón y Santos, 2011).

c) Una ratio elevada

Por su parte, el excesivo número de alumnado limita las posibilidades de aplicar una metodología participativa y una evaluación formativa (De Miguel, 1999). Además del reducido tamaño de las aulas y de las escasas posibilidades para adaptar el mobiliario a las necesidades, vemos que la saturación (entendiendo ésta como la proporción del número de personas en un espacio concreto) de las clases es elevada. Esta masificación no favorece la atención más personalizada al alumnado, ni la viabilidad de propuestas de trabajo en grupo en el aula, entre otras estrategias ancladas al desarrollo de metodologías activas:

...aunque la evaluación continua sea la forma de proporcionar retroalimentación de lo que el estudiante está haciendo, resulta un trabajo exhaustivo e ímprobo por la cantidad de alumnos que tenemos (...) (Ep6).

Los protocolos para poder generar una evaluación formativa no son tampoco compatibles con la masificación del alumnado. La revisión de tareas, la valoración y reconducción de los aprendizajes, las posibilidades de modificación y feed-backs no pueden ser atendidos del mismo modo, ni en tiempo (número de veces que se revisa una tarea) ni en forma (el grado de profundidad de las revisiones y el tiempo empleado para realizar la corrección) (López-Pastor, 2009). Estas circunstancias nos arrastran a cuestionar el sentido de la gran carga de trabajo que supone para el profesorado, aspecto que se une al escaso reconocimiento del tiempo extra dedicado a las tutorías con el alumnado (Santos et al., 2012).

d) La participación del alumnado

Una de las claves a las que debe atender el proceso de aprendizaje se apoya en un modelo democrático centrado en la participación del alumnado. Este proceso debe ser negociado y expuesto al comenzar el curso, variando los elementos del currículo que entran en acuerdo y el grado de pacto (Santos et al., 2012). Esto produce procesos más cerrados, en los que las decisiones del alumnado son menores; frente a otros en los que tiene un margen de decisión importante sobre la elección de su proceso de aprendizaje. Estos pactos no siempre se explicitan ni se especifican en unos documentos escritos (contrato de aprendizaje), lo que produce grandes incertidumbres en el alumnado y el profesorado, por no concretar los compromisos que cada uno adquiere (Caurcel, García, Rodríguez-Fuentes y Romero, 2009; Vieira, 2002). Tal como hemos podido detectar el alumnado declara que:

...al principio de curso no se nos informa del proceso que van a seguir, qué condiciones y procesos, y no intervenimos en su elección (Alum.10-GD).

Por otra parte, hemos podido comprobar que la responsabilidad y autonomía que se otorga al alumnado en los procesos de MA y Ev-F, pueden ser perversos. La falta de tradición, la costumbre de responder a las demandas del docente, obedecer “a pie juntillas” y “sin rechistar” a sus caprichosas tareas, es algo habitual que se aprende desde que nos escolarizamos. Estas vivencias están muy enraizadas en la forma de pensar del alumnado, como se ha mostrado en otros trabajos (por ejemplo, Alonso-Martín, 2010), de modo que cuando estas dinámicas se rompen, se tambalea su modo de obrar, dando la vuelta a los criterios que regulan su acción y comportamiento en las clases:

...los alumnos creen que con ir a clase es suficiente, pero también tienen que participar y aportar sus conocimientos y eso les molesta mucho, pues están habituados a que se lo den todo hecho. Es muy complicado cambiar su actitud receptiva (Ep6).

De no poder decidir nada o casi nada, pasan a decidir casi todo, sin tener herramientas ni hábitos para poder hacerlo, lo que puede llegar a generar procesos de aprendizaje poco deseables, tal y como ha manifestado el profesorado (Bain, 2005). Se solicita al alumnado que asuma la responsabilidad de encauzar su proceso de aprendizaje y concretar su proceso de evaluación (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009), pero no siempre se lleva a cabo desde el prisma de justicia, democracia y responsabilidad (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2012).

En el análisis interno, las fortalezas complementan la valoración de los elementos, recursos, habilidades y actitudes que constituyen los puntos fuertes del microsistema que hacen referencia tanto al departamento como a su profesorado y a los programas que se imparten. Como en el caso anterior, se incluyen características propias del profesorado y del alumnado, pues corresponden en particular, al proceso interactivo. Entre ellos resaltan:

a) Compromiso del profesorado con la innovación

Uno de los grandes pilares con los que cuenta el departamento es la participación en diferentes proyectos de innovación en la docencia universitaria (Santos et al., 2012). En concreto, la búsqueda de metodologías activas y de sistemas de evaluación formativa, es una línea de innovación en las que participa un elevado número de docentes del departamento (el 67%). Lo que justifica la puesta en práctica de alternativas de intervención y evaluación (De Miguel, 2006; López-Noguero, 2007; Rué, 2007).

b) Formación de redes docentes

La participación en proyectos de innovación se extiende hacia contextos externos a la propia universidad, permitiendo compartir sus experiencias con otro profesorado, enriqueciendo sus posibilidades formativas. Parte del profesorado del departamento participan activamente en la Red Nacional de Evaluación Formativa (López-Pastor et al., 2011).

c) Estabilidad docente

La permanencia del profesorado del departamento aporta la estabilidad necesaria para involucrarse en proyectos de innovación. El profesorado que aplica metodologías activas y sistemas de evaluación formativa suele ser permanente (titular o contratado) en un 65% y posee el título de doctor en un 78%, situación más estable que favorable la participación en experiencias docentes que aumentan la dedicación.

d) Tradición pedagógica en los estudios de grado

En el departamento predomina un enfoque pedagógico de los estudios frente a los que comúnmente suele ocurrir (predominio del enfoque deportivo, de entrenamiento). Este aspecto está apoyado por el equipo directivo actuando como facilitador e impulsor de una perspectiva pedagógica, en consonancia con la innovación requerida para aplicar procesos de MA y Ev-F (Castejón y Santos, 2011; Santos et al., 2012). No cabe duda de que este panorama provoca un clima

de colaboración y comunicación entre el profesorado que imparte docencia en la titulación, refutando las ideas señaladas en Palacios y López-Pastor (2013).

e) El impulso de las TICs

La aplicación de sistemas de evaluación formativa requiere procesos de seguimiento del trabajo de los estudiantes:

...el aula virtual nos ayuda a valorar el trabajo de los estudiantes, además de aportarles materiales para el estudio (Ep2).

Las TICs se presentan como una herramienta facilitadora de estos procesos. En la universidad se emplea la plataforma Moodle, constituyéndose como un elemento a considerar por su papel facilitador de las innovaciones pretendidas (Rué, 2007). De hecho es empleada por más del 78% del profesorado encuestado (CP). El aula virtual es un espacio donde dejar materiales docentes con los que el alumnado puede trabajar; pero también donde “colgar” las evidencias de su proceso de aprendizaje autónomo, susceptible de valoración y seguimiento docente (Molero, 2004; Tejedor y Jornet, 2008). Moodle no es un contenedor de apuntes ni un boletín de calificaciones. Su carácter dinámico es equiparable al aprendizaje que se trata de fomentar en el marco de MA y Ev-F:

Por mucha aula que tengas si no revisas los trabajos y les das información de su progreso es como si nada (Ep4).

f) Familiarización con la evaluación

El alumnado está familiarizado con sistemas de innovación docente, lo cual puede facilitar la puesta en práctica de las innovaciones (Castejón y Santos, 2011; Palacios y López-Pastor, 2013; Vieira, 2002).

g) Una guía docente que orienta el proceso

La exigencia administrativa, promovida en el marco del EEES, referente a la elaboración de una guía docente en la que se asienten y compendien los elementos curriculares de cada asignatura, concreta de antemano los formatos de evaluación que se van a seguir, así como las implicaciones del alumnado en su proceso de formación.

3.2. Análisis externo. Amenazas y oportunidades

El panorama actual que ofrece la Universidad Española se encuentra entre las oportunidades de adaptarse a un nuevo marco de enseñanza (EEES), y las amenazas de una crisis social, cultural, política, etc., que repercute en el funcionamiento de la vida universitaria. Para elaborar este análisis externo vamos a basarnos en diferentes publicaciones que se han originado como consecuencia de esta circunstancia (Avendaño, 2012; Grau, 2012).

Para entender los procesos de cambio sobre las MA y la Ev-F necesitamos comprender los condicionantes externos que pueden estar afectando al desarrollo de nuestras innovaciones.

3.2.1. Amenazas

En este sentido, primero vamos a señalar las amenazas, las situaciones negativas, externas al programa o proyecto, que pueden atentar contra éste. El conjunto de factores negativos encontrados en el sistema que afectan y repercuten en la aplicación de metodologías activas y de sistemas de evaluación participativa se podrían sintetizar en dos grandes amenazas:

a) Momentos de grandes cambios en la Universidad Española

Las transformaciones que se están produciendo en las titulaciones universitarias, debidas a la adaptación al EEES, puede generar inestabilidad e incertidumbre en los procesos de implantación (De la Cruz, 2003). Los cambios y las remodelaciones realizadas en algunas de las titulaciones no se producen con seguridad, al pensar que puede haber ciertos desajustes y falta de coherencia entre sus materias y sus itinerarios, precisando de un estudio pormenorizado con el último curso de la titulación. En el caso concreto de la titulación, se producen ciertas interferencias entre las propias materias que conforman el plan de estudios, sobre todo entre los tres primeros cursos que son de carácter más genérico, con otras materias de los diversos itinerarios profesionales que se seleccionan en cuarto curso. Esta circunstancia obliga a revisar las asignaturas para marcar una progresión de aprendizaje adecuada, evitar el solapamiento y la correspondiente coordinación entre el profesorado:

...sí que hay buena selección de los contenidos de las asignaturas, pero algunas veces, vemos cosas repetidas (...), otras nos piden cosas contrarias, y a veces, nos solicitan tareas que no sabemos hacer porque no las hemos trabajado antes (Alum. 8-GD).

b) Época de recortes en la universidad

Los efectos de la crisis existentes a nivel nacional se extiende a la reducción de incentivos destinados a investigar en docencia; se produce un aumento de la carga lectiva del profesorado por la reducción de las contrataciones; la disminución del sueldo del profesorado y su repercusión en la baja motivación para emprender proyectos de innovación que generan una carga de trabajo extra sin ningún reconocimiento profesional. El último ranking mundial de universidades no deja lugar a dudas y revela el deterioro de los centros de educación superior en España. Tres de las cuatro universidades españolas que se situaban entre las 300 mejores del mundo descienden significativamente en relación con la clasificación de 2010. Esta situación pone en peligro la realización de investigaciones en docencia, reduciendo considerablemente las posibilidades de crear e indagar sobre alternativas metodológicas y formas de evaluación para el aprendizaje. De manera secundaria, aunque no por ello menos importante, podemos encontrarnos que la crisis económica afecte a la disponibilidad de recursos necesarios y básicos para afrontar el proceso de formación con unas mínimas garantías. Hemos podido comprobar cómo las infraestructuras disponibles para la docencia son deficitarias. No sólo referidas a los recursos del aula como puedan ser los tecnológicos o las propias aulas para la docencia más teórica, si no que no se disponen de las instalaciones pertinentes para el desarrollo de los contenidos prácticos, factores que habría que exponer en el análisis a efectuar por la Comisión de Evaluación de Titulación.

3.2.2. Oportunidades

Con relación a las oportunidades del entorno que favorecen el desarrollo de nuevos procesos metodológicos y de evaluación en el aula, destacamos:

a) El EEES como marco idóneo para crear innovaciones

En el marco del EEES la Universidad Española se encuentra con una coyuntura privilegiada para impulsar las innovaciones que traten de dar respuesta a las nuevas consideraciones sobre la enseñanza universitaria. En este sentido, se convocan proyectos tanto a nivel Europeo como Nacional, incluso Autonómico

que permiten impulsar el desarrollo de experiencias relativas a la aplicación de nuevos enfoques metodológicos y sistemas de evaluación (De Miguel, 2005; López-Pastor, 2009). Incluso hemos podido comprobar que se favorece el desarrollo de políticas que permitan el intercambio entre diversos grupos universitarios españoles para avanzar en nuevos modelos acordes a las exigencias del EEES (Santos et al., 2012; Vieira, 2002).

b) El prestigio de la Universidad Española

Existe una tendencia a valorar la universidad como el marco para una formación de calidad. Los últimos informes que elabora la consultoría británica QS revelan que la Universidad española va abriéndose paso en el ranking internacional. De hecho, confirman que cuatro universidades españolas se encuentran entre las cincuenta mejores del mundo. En concreto, la Universidad Autónoma de Madrid aparece en el puesto 19. Sin duda podemos advertir que esta posición privilegiada repercute en la creación de proyectos de innovación docente que tienen incidencia directa en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, como puede ser la aplicación de MA y Ev-F.

c) Cambios en los modelos sociales

Diferentes estudios están poniendo en evidencia cómo los cambios en los patrones sociales y de estilos de vida afectan a la universidad. Además, los avances en tecnología que se están presentando en el mercado afectan y condicionan el desarrollo de las enseñanzas en la universidad.

4. Conclusiones

Poner en práctica un cambio metodológico y de evaluación va más allá de una propuesta legal o de un espíritu que aparece con un cambio legislativo o con una nueva disposición de las titulaciones universitarias, como ocurre con el proceso del EEES. Si no se tienen en cuenta los factores y los actores, tantos externos como internos, alrededor del microcosmos que es un aula universitaria donde se realiza la interacción entre profesorado y alumnado, casi con toda seguridad resultará fallido.

La situación física (instalaciones, materiales, TIC) y social (coordinación entre profesorado, formación como docentes, responsabilidad del alumnado, etc.) que existe en las aulas universitarias no dejan de ser tiras y aflojas para que se pueda desarrollar una actividad formativa adecuada, pero el análisis obtenido de la realidad universitaria que hemos expuesto, nos permite entender que las innovaciones no son fáciles de articular. Para proponer un cambio metodológico particularmente hacia una metodología participativa supone modificar cómo el profesorado lo entiende y qué recursos y formación tiene para abordarlo, de nuestro estudio encontramos que la predisposición es buena, pero no siempre se articula en una actividad acorde con esa predisposición, y que el alumnado percibe que los cambios son poco perceptibles. Hemos comprobado que las intenciones de mejora chocan con factores que no ayudan a utilizar innovaciones metodológicas, tal y como se ha expuesto en el caso de las aulas, materiales y apoyos de la institución (por ejemplo, la ratio).

Del estudio realizado se desprende la necesidad de incidir en practicar la metodología participativa, y no solo exponerla en las guías docentes (programas de las asignaturas). También debe ponerse en práctica en las clases, haciendo comprender al alumnado y al profesorado que ese cambio supone una mejora en la calidad de la enseñanza y del

aprendizaje. Hemos comprobado que las clases magistrales son utilizadas más de lo conveniente, que el alumnado no participa tanto como era de esperar, aunque unos y otros exponen motivos diferentes (falta de formación para el profesorado, falta de madurez para el alumnado), es decir, el profesorado parece mostrar adaptaciones ante las exigencias burocráticas, pero hay resistencias, que el profesorado suele achacar a agentes externos al propio profesorado. La coordinación y el trabajo en equipo son necesarios para una mejora en la metodología. De la misma forma que hemos reclamando coherencia entre lo que se dice en las guías y lo que se pone en práctica, mediante esta información entre el profesorado, exponemos la coherencia del trabajo colaborativo, que si es bueno para el alumnado, también lo es para el profesorado.

En cuanto al cambio de orientación en la evaluación, fomentando una evaluación continua y formativa, los resultados no difieren de los comprobados en la metodología. En la misma medida, formación del profesorado, conocimientos y recursos docentes, a veces, deficitarios (factores que dependen del propio profesorado) junto con otros factores ajenos a la enseñanza (ratio, materiales de aula), disminuyen las posibilidades de innovar. El profesorado entiende que utiliza técnicas y estrategias de evaluación adecuadas, pero el alumnado entiende que el examen, casi siempre final, es lo que prima, en este caso, los puntos de vista de estos dos grupos no coinciden, y suele ser habitual que el profesorado señale al alumnado como falto de compromiso, y el alumnado señale que el profesorado no siempre sigue lo expuesto en las guías docentes. Si se desea conseguir unos resultados de aprendizaje orientados a un futuro cambiante, es necesario que se incluyan procedimientos más claros y efectivos, y que se explique con profundidad al alumnado para que entienda qué es lo que debe hacer y qué se espera de él y ella.

Si verdaderamente queremos que se cumpla con el objetivo de la innovación, la información obtenida a través de trabajos como el que aquí se ha planteado, ha de transmitirse al profesorado, debe ser conocida por todos los agentes participantes. Creemos que la información que deriva de este trabajo de investigación es importante para que el profesorado que aborda un cambio en la metodología y en la evaluación pueda ir más allá de la bondad del intento. Hay elementos internos que deben entenderse (algunos dependen del propio profesorado, otros son ajenos al profesorado), pero también hay otros factores externos a considerar (la ayuda de la institución) que pueden impedir un correcto desarrollo.

Una actividad como la aquí expuesta no necesariamente termina con la insistencia del cambio en la metodología y la evaluación, sino que hay que continuar con esta labor de evaluación entre los iguales docentes, sin renunciar a la evaluación externa como complementaria, de forma que la evaluación no se perciba como un proceso fiscalizador, sino como apoyo al desarrollo profesional. Las limitaciones del estudio pueden entenderse que son propias de un organismo universitario particular, pero con las debidas adaptaciones pueden ser generalizados a otros que tengan iniciativas similares.

5. Referencias

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicial y al final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.

- Avendaño, M.C. (2012). El Plan Bolonia, la crisis económica y la Universidad española. *Eidon*, 37. Recuperado de <http://www.revistaeidon.es/archivo/crisis-y-salud/con-manos-ajena/118083-el-plan-bolonia-la-crisis-economica-y-la-universidad-espanola>.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bezies, P., Elizalde, L. y Olvera, B.I. (2012). Recuento metodológico del proceso evaluativo docente en la UAEH. Un estudio de metaevaluación para visualizar y comparar el sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 9-25.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Nueva York: Teachers College Press.
- Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-33). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 117-126.
- Caurcel, M. J., García, A., Rodríguez-Fuentes, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 305-319.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Clegg, C. y Bryan, K. (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. Londres: Routledge.
- De Ketele, J-M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (1999). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior, *Cuadernos de Integración Europea* #2, 16-27. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Entwistle, N.J. y Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: UCM.

- Gijbels, D. y Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Grau, F. (2012). *La universidad pública española. Retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del siglo XXI*. Barcelona: Universidad Rovira i Virgili.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López-Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a crossuniversity network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- Loredo, J., Sánchez, M. y Romero, R. (2012). Una mirada alternativa a la evaluación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 217-230.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Rodríguez, J.M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martínez-Berrueto, M.A. y García-Varela, A.B. (2013). Análisis de la influencia de la virtualización en la motivación del alumnado universitario de primer curso de Magisterio. *Revista de Educación*, 362, 42-68.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning - 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Molero, D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Palacios, A. y López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2).
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Santos, M.L., Castejón, F.J. y Martínez, L.F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 73-86.
- Stull, J., Varnum, S.J., Ducette, J. y Schiller, J. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. REDIE: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (Nº. Extra 1), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Vieira, F. (2002). Pedagogic quality at university: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.