

**Calidad de la Educación:
Debates, investigaciones y
prácticas**

**Soledad Rappoport y
María Sol Rodríguez Tablado
(Coordinadoras)**

ISBN: 978-84-1324-182-1

© Copyright by

Los Autores

Madrid, 2019

Editorial DYKINSON, S.L. C/ Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9085-720-3



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

Calidad de la Educación: Debates, investigaciones y prácticas

SOLEDAD RAPPOPORT

MARÍA SOL RODRÍGUEZ TABLADO

(COORDINADORAS)

ÍNDICE

	Página
Presentación <i>Por S. Rappoport y M. S. Rodríguez Tablado</i>	5
Capítulo 1. El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia <i>Por E. Jiménez Landívar y José Gijón Puerta</i>	9
Capítulo 2. La Buena Enseñanza en Colombia: un seminario de relevancia nacional <i>Por H. Bayona Rodríguez y O. A. Ballén Cifuentes</i>	34
Capítulo 3. Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina <i>Por M. S. Rodríguez Tablado</i>	45
Capítulo 4. De Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica <i>Por E. Gallardo-Allen</i>	61
Capítulo 5. Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España) <i>Por R. Rodrigues de Mello, B. Segovia Aguilar, M. M. de Sousa y O. B. Sena</i>	77
Capítulo 6. Enseñar a enseñar incluyendo <i>Por S. G. Funes Lapponi</i>	94
Capítulo 7. Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México <i>Por J. C. Torrego-Seijo, P. A. Caballero-García y V. M. Ulloa Arellano</i>	108
Capítulo 8. La enseñanza de la Filosofía y las TIC: un camino posible hacia la calidad en la educación <i>Por M. A. Neme y M. P. Isgró</i>	133
Capítulo 9. Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades <i>Por M.G. López-Bonilla</i>	147

PRESENTACIÓN

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: DEBATES, INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS

Soledad Rappoport¹
María Sol Rodríguez Tablado²

El presente libro reúne un conjunto de investigaciones, ensayos y experiencias que han sido seleccionados a partir de la convocatoria del Premio Iberoamericano de Calidad de la Educación. Dicho premio se desarrolló en el marco del proyecto de investigación *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*³, coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y financiado por la 10ª Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con América Latina.

Calidad de la Educación: Debates, investigaciones y prácticas es el cuarto libro publicado en el marco del mencionado proyecto. Al igual que los tres anteriores (Monarca, 2018; Monarca, Gorostiaga y Pericacho, 2019; Monarca y Prieto, 2018), tiene como objeto contribuir a los debates en torno a la calidad educativa, especialmente en el contexto iberoamericano, y su publicación se realiza en abierto para facilitar el acceso.

Los trabajos que componen el libro han sido seleccionados entre los artículos que se recibieron para el premio, pero que no han sido galardonados. La elección se definió en dos instancias. En un primero momento, se consideraron las altas puntuaciones recibidas en el proceso de evaluación del mencionado premio. Luego se ha enviado a los autores de los trabajos preseleccionados, distintas propuestas de modificación y, a partir de la devoluciones recibidas, se llevó a cabo la última instancia de selección.

El libro se estructura en nueve capítulos. La secuenciación de los mismos responde a las temáticas abordadas. Los primeros tres analizan programas educativos desarrollados en tres contextos educativos latinoamericanos (Bolivia, Colombia y

¹ Universidad Autónoma de Madrid

² Asociación Civil ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social)

³ Investigador Principal del Proyecto: Dr. Héctor Monarca.

Presentación

Argentina), destinados a mejorar las prácticas de los docentes de etapas escolares obligatorias.

Los siguientes cinco capítulos se centran en la Educación Superior. Estas producciones académicas interpelan la calidad educativa poniendo el foco en la inclusión educativa, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) o el desarrollo de estrategias didácticas. A través de reflexiones, investigaciones y experiencias, los trabajos resultan de interés para comprender la cuestión universitaria en el contexto iberoamericano.

El libro cierra con una investigación que propone un enfoque sociocultural para estudiar las experiencias de lectoescritura de jóvenes, más allá del ámbito escolar.

A continuación, se describe brevemente cada uno de los mencionados capítulos:

El primero, *El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (PNNTICE)*, de Elizabeth Jiménez Landívar y José Gijón Puerta, reflexiona sobre las políticas de integración de las TIC llevadas a cabo en los países latinoamericanos, para luego estudiar en profundidad el caso boliviano y su programa PNNTICE. El trabajo de investigación caracteriza el proceso de implementación de este programa nacional e indaga los efectos en la práctica docente. Para ello, los autores analizan documentos oficiales y relevan, a partir de encuestas, las percepciones docentes acerca del proceso de apropiación de las TIC en el aula. Los resultados alcanzados son de interés para comprender la complejidad de la integración de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos latinoamericanos y así avanzar hacia diseños de políticas educativas más eficaces.

El capítulo siguiente, *La Buena Enseñanza en Colombia: un seminario de relevancia nacional*, de Hernando Bayona Rodríguez y Oscar Alexander Ballén Cifuentes, presenta y analiza un programa de formación y desarrollo profesional docente llevado a cabo en Bogotá. La experiencia diseñada por un equipo de facilitadores, involucra a 70 maestros de 34 colegios ubicados en zonas vulnerables de la ciudad, utiliza el Marco de la Buena Enseñanza, elaborado por el Ministerio de Educación de Chile como herramienta didáctica y se enmarca dentro de un enfoque de comunidad de aprendizaje, que propicia la reflexión y el diálogo colectivo. Los resultados del programa muestran efectos positivos en la práctica docente y permiten proponer una alternativa viable para mejorar la calidad de los maestros en ejercicio.

El capítulo tres, *Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina*, de María Sol Rodríguez Tablado, evalúa la experiencia de un programa nacional de formación continua. El artículo inicia con un cuestionamiento

to de los conocimientos vinculados con la didáctica de la Alfabetización Inicial que poseen los docentes y formadores de Argentina a modo de contextualizar la creación del mencionado programa. Luego se presentan los resultados de una encuesta realizada a los egresados de la Especialización de Nivel Superior en Alfabetización Inicial con el fin de relevar el impacto, la calidad, los efectos y el alcance de este dispositivo nacional.

Eugenia Gallardo-Allen, en su ensayo *De la Reforma de la Universidad de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica*, analiza las políticas actuales de evaluación y calidad en la Educación Superior costarricense a fin de comprender su compatibilidad con los principios y fundamentos adoptados a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba. Para ello, la autora realiza un recorrido histórico de la Educación Superior latinoamericana, focalizando en el caso costarricense. Identifica elementos que han sentado las bases de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica, analiza los actuales discursos y prácticas sobre la calidad de la educación superior y reflexiona críticamente sobre el (des)acople entre los fundamentos que subyacen a estos discursos y los principios originales.

El quinto capítulo, *Proyecto INDI-AGE. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba*, de Roseli Rodrigues de Mello, Blas Segovia Aguilar, Marcondy Mauricio de Sousa y Orinaldo Baltazar Sena, presenta un proyecto intercultural e inclusivo de cooperación universitaria transnacional. El trabajo describe la experiencia de estancia de estudiantes indígenas brasileños en una universidad española durante un año y expone los fundamentos políticos y educativos del proyecto, como así también las actividades y estrategias desarrolladas. Este artículo promueve el debate acerca de la inclusión de las minorías desfavorecidas en el campo universitario e invita a la reflexión sobre la necesidad de reconsiderar políticas inclusivas y garantes de la diversidad cultural.

El siguiente capítulo, *Enseñar a enseñar incluyendo*, de Silvina Funes Lapponi, detalla la experiencia de inclusión del alumnado con diversidad funcional que se lleva a cabo desde el 2012 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Enmarcada dentro de la metodología de investigación-acción, la propuesta de mejora realizada se sustenta en enfoques comprensivos y holísticos para proponer un plan de intervención global, vivencial, consciente de la realidad de las aulas y respetuoso del derecho de todas las personas. Los resultados obtenidos muestran importantes beneficios, tanto en el alumnado con diversidad funcional, como en el resto del estudiantado.

El capítulo siete, *Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la Licenciatura en Actuaría de la Universidad Nacional Autónoma de México*, fue escrito por Juan Carlos Torrego-Seijo, Presentación A. Caballero-García y Víctor Manuel

Presentación

Ulloa Arellano. El artículo socializa una investigación vinculada a una intervención educativa universitaria basada en tutorías entre estudiantes de la asignatura de Cálculo. Los aportes de esta investigación invitan a valorar la potencialidad de la estrategia didáctica de la tutoría entre pares a fin de mejorar el rendimiento académico y reducir el absentismo.

El capítulo ocho, *La enseñanza de la Filosofía y las TIC: un camino posible hacia la calidad en la educación*, de María Alicia Neme y María Paula Isgró, reflexiona sobre los usos posibles de las TIC en la enseñanza de la Filosofía en la Educación Superior (Argentina). Este ensayo revisa críticamente las propuestas pedagógicas del campo de la filosofía en función de las necesidades educativas, sociales y culturales de los jóvenes de hoy. La lectura de este artículo inspira sobre las posibles contribuciones de la enseñanza de la filosofía a la calidad de la educación en un mundo atravesado por las nuevas tecnologías.

El último capítulo, *Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades* (María Guadalupe López-Bonilla), trata sobre el tipo de literacidades que ha propiciado el giro digital de las últimas décadas. La autora presenta una investigación de corte etnográfica que observa en cibercafé urbanos de México las actividades realizadas por 10 estudiantes de bachillerato. El estudio encuentra la coexistencia de dos tipos de prácticas de literacidad: las escolares (literacidad institucional) y las de tipo personales (literacidad vernácula). Los hallazgos se discuten a la luz de las recientes reformas curriculares mexicanas y de enfoques pedagógicos acordes a las nuevas literacidades, y resultan de relevancia para profesores, pedagogos y otros profesionales interesados en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

Esperamos que los aportes académicos de estas producciones sean una contribución valiosa para analizar los desafíos y despertar los debates contemporáneos en el campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.

Monarca, H., Gorostiaga, J. M., Pericacho Gómez, F. J. (2019) *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica*. Madrid: Dykinson.

Monarca, H. y Prieto, M. (2018). *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.

Capítulo 1

EL PROGRAMA NACIONAL DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Elizabeth Jiménez Landívar
CEPIES - Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

José Gijón Puerta
Universidad de Granada (España)

1. INTRODUCCIÓN

Latinoamérica es una de las regiones con mayor desigualdad a nivel económico y social. Así como se encuentran núcleos de extrema riqueza, es posible identificar grandes grupos caracterizados por la pobreza y la marginalidad. En este contexto, la educación constituye un sector clave para superar las barreras económicas y sociales. Asimismo, la tecnología en la educación se percibe como instrumento con gran potencial para mejorar la calidad educativa regional.

En el caso boliviano, el actual gobierno ha llevado a cabo distintas medidas para fortalecer el uso de las TIC en el ámbito docente, que se concretaron fundamentalmente en la entrega de 135.000 *laptop* a los maestros de las escuelas estatales. Esta provisión de equipamiento forma parte de la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario en Familia (Ministerio de Educación y Culturas Bolivia, 2010). Parte del modelo es el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación -PNNTICE- (Quisbert, 2006), que regula la integración de las TIC en el sistema educativo.

No existiendo evidencias claras de que los recursos puestos a disposición de los docentes se utilicen de forma suficiente, del impacto real de los mismos en el aprendizaje, ni de las posibles causas que generan esta situación (García-Valcárcel y Tejedor, 2017; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009), el tema de la presente investigación es el proceso de introducción de las TIC en la educación en Bolivia. El objetivo es caracterizar el proceso boliviano de implementación del PNNTICE y

sus resultados en la práctica docente, a partir del análisis de documentos oficiales, de la percepción de docentes participantes en el programa y de la coherencia con el Modelo Sociocomunitario Productivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inclusión de las TIC en la Educación en América Latina

La literatura reciente confirma la tendencia generalizada en el continente a incorporar las TIC como política educativa (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014; UNESCO, 2016), siendo una de las regiones de mayor iniciativa en su inclusión (Lugo, López y Toranzos, 2014).

Si bien en la región puede evidenciarse una tendencia hacia la aplicación de modelos 1:1 (Jara, 2015) caracterizados por la entrega de un *laptop* por estudiante, también existen otras voces que plantean la aplicación de otros modelos tipo *Bring your Own Technology* (BYOT) (Gonçalves y de Castro, 2016), que pretenden adaptar contenidos a la tecnología propia con la que cada participante cuenta, o bien enfatizar la introducción de tecnologías móviles (Jara, 2015; Lugo, Kelly y Schurman, 2012). La aplicación de estos modelos podría dar alivio económico a los esfuerzos realizados por los distintos gobiernos (Mann, Smith y Baker, 2017).

Sin embargo, se ha indicado que el uso de las TIC en la educación no implica automáticamente una mejora en el rendimiento escolar de los estudiantes, pues existen otros factores que intermedian este proceso (Blackley y Walker, 2017; Cobo y Moravec, 2011). Por otra parte, la posibilidad de acceder a las TIC en el ámbito escolar está creando una nueva desigualdad social a nivel mundial (brecha digital) tanto entre individuos como entre países y regiones, que ha sido analizada en fechas recientes por autores como Adhikari, Mathrani y Scogings (2012) en Nueva Zelanda; Tayo, Thompson y Thompson (2015) en Nigeria; Oniey y Du (2016) en USA; Antoniou, Mbah y Parmaxi (2016) en Turquía; Lorenzo (2016) en Filipinas; o Hong (2017) en China.

Otro aspecto importante es la provisión de servicios educativos de calidad con miras a la superación de las barreras sociales. Dentro de esta racionalidad se reconoce a las TIC como herramientas potenciales para la generación de nuevas posibilidades educativas, y disminución de tasas de deserción de los grupos vulnerables (Lugo, López y Toranzos, 2014).

Así, la idea de que las TIC constituyen un elemento clave para resolver los problemas de provisión de servicios educativos de calidad a la mayoría de la población, está en discusión. Ante la realidad de los resultados ambivalentes, y la di-

ficultad de cambiar la organización escolar, emergen varias problemáticas entre las cuales destaca la necesidad de fortalecer la figura docente en este proceso complejo y lleno de desafíos (Swig, 2015). La falta de capacitación docente, el limitado espectro de contenidos dentro de programas de entrenamiento -en torno al uso de la ofimática-, la actitud de resistencia docente, y la falta de investigación acerca de las necesidades concretas de los docentes, son aspectos de gran importancia afrontados deficitariamente a través de la investigación y de las acciones de capacitación (Cabero-Almenara y Barroso Osuna, 2016; Dussel y Quevedo, 2010; Zempoalteca, 2017).

Por otra parte, existe un porcentaje de maestros que, aun siendo usuarios habituales de las TIC, no se encuentra en condiciones de emplear productivamente las herramientas digitales e integran las TIC en la escuela dentro de metodologías tradicionales (Aguilar, 2012; Lesmes y Naranjo, 2014; Hung, 2016).

3. METODOLOGÍA

Para nuestra investigación se estableció un diseño que combina distintas herramientas con el fin de: (a) Describir las características de PNNTICE; (b) indagar en la percepción docente sobre el proceso de apropiación de las TIC en el aula; (c) y analizar la coherencia entre el PNNTICE y el Modelo Educativo Sociocomunitario. Con este fin se desarrollaron y aplicaron distintos instrumentos para la recolección y análisis de datos que se describen a continuación.

3.1. Análisis documental

Para caracterizar el PNNTICE, se ha realizado una recopilación y análisis documental sobre la integración de las TIC en los sistemas educativos de los cuatro países andinos, haciendo énfasis en las acciones sobre las prácticas pedagógicas del maestro.

Para definir las categorías de análisis (Infraestructura informática y comunicacional; Innovaciones educativas con TIC; Desarrollo y disseminación de contenido educativo; y desarrollo del talento humano), se siguió a autores como Kozma (2008) y Severin (2013), examinándose bases de datos y repositorios virtuales (Universidad de Granada y Universidad Católica Boliviana, Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Andalucía, plataforma *Ebrary*, y bases de datos Dialnet y Scielo) con los siguientes descriptores: *tecnología educativa TIC y formación docente, tecnología educativa TIC y práctica pedagógica, tecnología educativa TIC en Latinoamérica, formación*

docente y TIC Área Andina, TIC Colombia, TIC Ecuador, TIC Perú, TIC Bolivia, y TIC docentes Latinoamérica. El proceso de búsqueda proporcionó un total de 70 informes, artículos y documentos.

3.2. Diseño y aplicación de un cuestionario

La encuesta fue diseñada en base al análisis de ocho instrumentos aplicados con anterioridad (Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Anguiano et al., 2011; Guisao, 2011; Jaén, 2013; Jiménez, 2010; López, 2007; Sáez, 2010; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009; y Sosa, 2014), de los que se seleccionó el de López (2007), que ya había sido validado en México y sometido a posterior refinado.

El cuestionario final incluyó 22 preguntas –medidas con escala *Likert* de 5 niveles-, agrupadas en torno a cuatro ejes: (1) Frecuencia de utilización las TIC en el desarrollo de las asignaturas; (2) forma de modificación del proceso de enseñanza – aprendizaje (en lo que se refiere a información actualizada, material didáctico ofrecido a los estudiantes, desempeño docente y criterios de evaluación); (3) mejora de los procesos comunicativos entre la institución, los alumnos y los docentes; y (4) opinión de los encuestados acerca de la implementación del programa de TIC del Gobierno.

La fiabilidad del cuestionario fue establecida mediante el cálculo del *alfa de Cronbach*, con un resultado de 0,852, evidenciando una buena consistencia en la construcción del instrumento (George y Mallery, 2003).

En cuanto a la validez, se abordó la *validez del contenido* mediante juicio de expertos, y la *validez del constructo* mediante análisis factorial confirmatorio. Se obtuvieron 5 factores que explicaron más del 50% de la varianza total que, junto con los valores de la matriz rotada (método *Varimax*), permitieron reconfigurar el cuestionario para futuras investigaciones.

3.2.1. Muestra para aplicación del cuestionario

La selección de muestra fue probabilística por conjuntos, seleccionándose en primer lugar el conjunto de unidades educativas del Distrito Dos de las ciudades de La Paz y de El Alto (el que ocupa más escuelas del centro de ambas ciudades). Las especificaciones iniciales de la muestra se presentan en la tabla 1.

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Tabla 1. Especificaciones de la muestra

Ciudad	Población unidades educativas Distrito 2	Muestra planificada (25%)	Muestra final (que aceptó)	Muestra final (que aceptó) %	Cantidad de encuestas realizadas
La Paz	94	24	26	27,66	78
El Alto	214	54	31	14,49	93
Total	308	78	57		171

Fuente: elaboración propia

A diferencia de la ciudad de La Paz, El Alto es una ciudad muy dinámica en términos poblacionales que se considera como receptora de migrantes del campo y de otras ciudades del interior, así como de países limítrofes. Es una ciudad “joven” cuya provisión de servicios básicos y de internet está todavía en conformación.

En cuanto a la edad, se establecieron los siguientes rangos: 21 a 30 años, 31 a 40 años, 41 a 50 años, y más de 50 años.

3.3. Análisis de contenido

La aplicación de esta herramienta se dirige a establecer si existe coherencia o no entre la documentación correspondiente al Modelo Pedagógico Sociocomunitario en Familia y la documentación relativa al programa de nuevas tecnologías y a los documentos formativos para docentes en este ámbito.

En la fase del *preanálisis* (Bardín, 1986) se seleccionaron los documentos conformados por una muestra del material educativo que el PNNTICE está implementando en la capacitación de los maestros. La muestra final alcanzó un total de 76 unidades para análisis.

Para la categorización, se seleccionó el método del diccionario y los tesauros. Considerando que la plataforma educativa presentada por este gobierno se encuentra permeada por conceptos con una fuerte carga “ideológica” y antropológica, se resolvió elaborar un catálogo conformado por 20 palabras de entre aquellas que presentaron mayor frecuencia de aparición en los textos de referencia (ayllu, Bolivia, campesin/o, capitalismo, colonial, comuni/dad/taria, cultura, dependencia, descolonización, identidad, indígena, integral, intercultural, originari/o, participa/ción, plurinacional, popular, pueblo/s, saber/es, y social/es).

Para la codificación se empleó la aplicación *Yoshikoder* (Lowe, 2002), utilizada en diversas investigaciones en los últimos años, como las de Simon (2011) para el análisis de mensajes electorales en Ohio, la de Baquero y otros (2017), para el análisis de los discursos de Chávez y Maduro en Venezuela, o la de McManus (2017), en el estudio del liderazgo en contextos de disputas internacionales. La documenta-

ción fue dividida en 7 grupos en función a la orientación predominante de sus contenidos. Se realizó el análisis de documentos por palabras clave. Cada documento fue analizado en términos de frecuencia y proporción de aparición de estas palabras clave.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Caracterización de los Programas de Nuevas Tecnologías en el Área Andina

En cuanto a iniciativas con énfasis en la dotación de infraestructura informática a docentes, los programas de mayores dimensiones implicaron: la entrega de 780.000 terminales en Colombia (Galvis 2014); el apoyo para la compra de 35.000 ordenadores portátiles con facilidades de pago y subsidios para los maestros en Perú (Stakeholders Responsabilidad Social, S.A.); la dotación a los maestros de un PC y la capacitación a través del programa *Maestr@s.com* en Ecuador (Peñaherrera, 2012); y la entrega hasta julio de 2014 de 116.285 portátiles gratuitos a los maestros del sistema educativo boliviano (Ministerio de Comunicaciones, 2014).

Respecto a la elaboración de recursos educativos para el desarrollo curricular y la adecuación a las necesidades digitales, todos los países han desarrollado portales educativos de diversa calidad.

En cuanto al desarrollo del talento humano, se verifica que la capacitación ha sido muy desigual: En Colombia se refiere la capacitación de 300.000 profesores (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006). En Perú, entre 50.000 y 100.000 profesores y maestros fueron capacitados, pero no hubo programas complejos de capacitación docente (un 67,9% de docentes urbanos de primaria y un 70,7% de zonas rurales ha recibido algún tipo de capacitación en el uso de *laptop*, y 49% de docentes de primaria reporta el uso de las capacitaciones), aunque la Red de Televisión Satelital del Ministerio de Educación indica la capacitación de 114.000 docentes a través de este medio (PeruEduca, 2013); En Ecuador, los proyectos de capacitación se implementaron a nivel provincial, formando a los directivos para gestión, liderazgo y administración educativa (El Diario, 2012); finalmente, en Bolivia más de 80.000 maestros han sido capacitados en informática básica y en TIC con enfoque pedagógico (Ministerio de Educación y Culturas Bolivia, 2014b).

Finalmente, en cuanto a las innovaciones educativas que implican el uso de las TIC, pudimos encontrar: En Colombia, una gran diversidad de proyectos masivos y locales, como los Pilotos de computación Uno a Uno en Escuelas Normales Superiores, el proyecto CONversaciones GENuinas entre docentes de Escuelas

Normales Superiores y practicantes de escuelas primarias satélites; o la Red Virtual de Tutores (Galvis, 2014); en Ecuador, diversas experiencias como concursos de innovación educativa, implementación de telecentros realizados por la Fundación Chasquinet, o el proyecto Robótica Educativa (Vaillant, 2013); en Perú y Bolivia, por su parte, los organismos oficiales y ONG realizan experiencias innovadoras con TIC, con impacto local, como la Red Científica Peruana, la Fundación Telefónica del Perú o REDTIC de Bolivia (Berckemeyer, 2014; RedTIC, 2014).

4.2. Aplicación del Cuestionario

Se presentan a continuación resultados del cuestionario aplicado a docentes, en relación con la percepción de distintos aspectos del PNNTICE.

4.2.1. Diferencias por ciudades

En cuanto a las diferencias por ciudades (tablas 2 a 10), se observa que el uso diario de las herramientas de ofimática es mayor en El Alto, ya sea en *Word* (en La Paz alcanza el 44,9% frente a un 64,5% en El Alto), *Excel* (21,8% en La Paz, frente a 34,4% en El Alto), o *PowerPoint* (7,75% en La Paz frente a 20,4% en El Alto).

Tabla 2. Frecuencia de uso de *Word* en las ciudades de La Paz y El Alto, en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Nunca	5,1	0,0
Casi nunca	2,6	2,2
A veces	15,4	14,0
Seguido	32,1	19,4
Siempre	44,9	64,5
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Frecuencia de uso de *Excel* en las ciudades de La Paz y El Alto, en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Nunca	6,4	3,2
Casi nunca	6,4	3,2
A veces	39,7	36,6
Seguido	25,6	22,6
Siempre	21,8	34,4
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Frecuencia de uso de *PowerPoint* en las ciudades de La Paz y El Alto, en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Ns/Nr	1,3	0,0
Nunca	17,9	8,6
Casi nunca	16,7	7,5
A veces	25,6	41,9
Seguido	30,8	21,5
Siempre	7,7	20,4
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Lo contrario sucede con el uso de Internet y correo electrónico a nivel diario: desarrollo de materias (por ejemplo, el uso de Internet alcanza el 44,9% en La Paz frente a un 39,8% en El Alto), o bien salones de charla (en La Paz se registra un 21,8% frente al 10,8% en El Alto).

Tabla 5. Frecuencia de uso de Internet para desarrollo de materias en las ciudades de La Paz y El Alto, en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Ns/Nr	0	1,1
Nunca	5,1	11,8
Casi nunca	1,3	2,2
A veces	16,7	20,4
Seguido	32,1	24,7
Siempre	44,9	39,8
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Frecuencia de uso de salones de charla en las ciudades de La Paz y El Alto, en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Nunca	29,5	36,6
Casi nunca	9,0	14,0
A veces	16,7	20,4
Seguido	23,1	18,3
Siempre	21,8	10,8
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Se observa que los docentes de El Alto tienen opiniones más positivas con relación a la mejora en la percepción de la comunicación entre ellos y sus alumnos como resultado de la aplicación del PNNTICE. En La Paz el 47,4% expresa que ha mejorado "mucho", frente a un 55,9% que expresa lo mismo en El Alto. Se verifica la misma relación de datos en la percepción comunicación entre los encuestados y sus colegas, y entre los encuestados y sus respectivas unidades educativas.

Tabla 7. Percepción acerca del uso y manejo de las TIC en el mejoramiento de la comunicación docente-alumnos en porcentajes

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Nada	1,3	2,2
Algo	5,1	6,5
Poco	43,6	32,3
Mucho	47,4	55,9
Muchísimo	1,3	3,2
Ns/Nr	1,3	0
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

Existe amplia diferencia en cuanto a la percepción acerca de la implementación del PNNTICE en sus unidades educativas. Solo el 25,6% en La Paz califica como "muy buena" la implementación de este programa, frente a un 45,2% en El Alto que la califica de la misma forma. Similar situación se verifica en la percepción de esta implementación como "muy buena" para el futuro de las tecnologías de la información y la comunicación en sus unidades educativas (28,5% en La Paz, frente a un 38,7% en El Alto).

Tabla 8. Percepción acerca de la implementación del PNNTICE en la unidad educativa del encuestado

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Malo	3,8	8,6
Regular	28,2	15,1
Bueno	29,5	22,6
Muy Bueno	25,6	45,2
Excelente	12,8	8,6
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

En cuanto al impacto de la implementación del PNNTICE en la vida personal y profesional de los docentes, la percepción mayoritaria se ubica entre "buena" y "muy buena" en ambas ciudades (65,4% para La Paz, y 68,8% para El Alto). Por otra parte, la percepción acerca de la implementación del PNNTICE en su carrera dentro del escalafón docente se sitúa predominantemente entre "muy buena" y "excelente" (65,3% en La Paz, y 66,7% en El Alto). Es evidente la mayor expectativa docente frente a la entrega de computadoras y otras promesas que forman parte del PNNTICE.

Tabla 9. Percepción acerca de la implementación del PNNTICE en el uso y aprovechamiento que hacen los docentes del mismo

Respuesta	La Paz %	El Alto %
Malo	2,6	3,2
Regular	26,9	18,3
Bueno	30,8	34,4
Muy Bueno	34,6	34,4
Excelente	5,1	9,7
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Diferencias por sexo y área docente

No existe gran diferencia en el uso de las herramientas básicas de ofimática por sexo. Se verifica el uso algo más intensivo de parte de las mujeres en la docencia.

La herramienta más utilizada por los docentes (varones y mujeres) es *Word*, empleado prácticamente por el 80% de maestros con frecuencia diaria (56%) o semanal (25%). No se puede decir lo mismo del resto de las herramientas de *Office*, pues el porcentaje de uso diario a semanal baja hasta el 50% aproximadamente, *PowerPoint* desciende al 40% en esa frecuencia de uso. Por lo tanto, el uso de herramientas de ofimática es básico para el desarrollo de materias. En cambio, Internet es usado por el 70% en esta frecuencia aproximadamente. Mucho menos se hace uso del correo electrónico, pues solo el 50% aproximado lo emplea en el desarrollo de sus materias.

Llama la atención que exista un porcentaje general de maestros que no usa "nunca" o "casi nunca" las herramientas básicas de ofimática para el desarrollo de sus materias: *Word* (4,6%), *Excel* (9,4%), o *PowerPoint* (24,7%), lo que confirma la falta de manejo de estas herramientas en la práctica docente.

Existe interés por mantenerse actualizado con la información en el desarrollo de sus asignaturas correspondientes a través del uso de las TIC (tablas 10 y 11),

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

pues los datos muestran que casi el 40% hace uso de las TIC de forma semanal con este fin. El resto de los docentes manifiesta cierta dispersión.

Tabla 10. Frecuencia de uso de *Word* en el desarrollo de las materias correspondientes, en porcentajes

Área Docencia	P1_1_WORD (%)					Total (%)
	Nunca	Casi nunca	A veces	Seguido	Siempre	
Maestro Polivalente	1,8	1,8	7,6	11,1	19,3	41,5
Matemáticas	0,0	0,0	1,8	3,5	8,2	13,5
Lenguaje/ Literatura	0,0	0,0	0,6	1,2	4,7	6,4
Ciencias Sociales /Geografía	0,0	0,0	0,0	1,2	7,0	8,2
Ciencias Naturales /Física /Química	0,0	0,0	1,2	1,2	5,3	7,6
Filosofía/Valores-Espirit./Religión	0,0	0,0	1,2	1,2	2,9	5,3
Educación Física	0,0	0,0	0,6	0,6	0,6	1,8
Artes Plásticas/Música	0,0	0,0	0,6	3,5	3,5	7,6
Tecnología Vocacional	0,6	0,0	0,6	0,0	0,0	1,2
Idiomas	0,0	0,6	0,0	1,2	1,2	2,9
Computación	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	1,2
Administración	0,0	0,0	0,6	0,6	1,8	2,9
Total	2,3	2,3	14,6	25,1	55,6	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Frecuencia de uso de TIC para contar con información actualizada en el desarrollo de las asignaturas correspondientes

Área Docencia	P3_1INFORMACION_ACTUALIZADA_EN_DESARROLLO_DE_ASIGNATURAS(%)					Total (%)
	Nunca	Casi nunca	A veces	Seguido	Siempre	
Maestro Polivalente	0,6	1,8	11,7	17,5	9,9	41,5
Matemáticas	0,6	0,0	5,3	6,4	1,2	13,5
Lenguaje/ Literatura	0,0	1,2	2,3	1,8	1,2	6,4
Ciencias Sociales /Geografía	0,0	0,0	2,9	2,9	2,3	8,2
Ciencias Naturales /Física /Química	0,0	0,6	2,9	2,9	1,2	7,6
Filosofía/Valores-Espirit./Religión	0,0	0,0	1,2	2,9	1,2	5,3
Educación Física	0,0	0,6	0,6	0,6	0,0	1,8
Artes Plásticas/Música	0,0	0,0	4,7	0,6	2,3	7,6
Tecnología Vocacional	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	1,2
Idiomas	0,0	0,0	0,0	2,3	0,6	2,9
Computación	0,0	0,6	0,0	0,6	0,0	1,2
Administración	0,0	0,0	0,6	1,2	1,2	2,9
Total	1,8	5,3	32,2	39,8	21,1	100,0

Fuente: elaboración propia

Para la elaboración de material didáctico, los encuestados usan las TIC de forma semanal y mensual, por lo que no hacen un uso intensivo de las TIC con este objetivo. Sin embargo, con relación a la mejora de comunicación entre profesores y alumnos, la percepción general de los docentes es que ha mejorado este proceso (89%), entre "mucho" y "poco".

Finalmente, un 82% de los maestros encuestados ve con expectativas positivas la implementación del PNNTICE en su unidad educativa a futuro, oscilando entre bien, muy bien y excelente (29,8%, 34,5% y 18,1% respectivamente).

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Tabla 12. Percepción de la implementación del PNNTICE sobre el futuro de la unidad educativa del encuestado

Área Docencia	P5_2_FUTURO_TIC_SU_UNIDAD_EDUCATIV (%)					Total (%)
	Malo	Regular	Bien	Muy Bien	Excelente	
Maestro Polivalente	1,8	5,3	13,5	11,1	9,9	41,5
Matemáticas	0,0	2,9	3,5	7,0	0,0	13,5
Lenguaje/ Literatura	0,0	1,2	1,8	2,3	1,2	6,4
Ciencias Sociales /Geografía	0,0	1,8	3,5	1,8	1,2	8,2
Ciencias Naturales /Física /Química	0,0	1,2	2,3	1,8	2,3	7,6
Filosofía/Valores-Espirit./Religión	0,0	0,0	2,3	1,8	1,2	5,3
Educación Física	0,0	1,2	0,0	0,6	0,0	1,8
Artes Plásticas/Música	0,0	1,8	0,6	2,9	2,3	7,6
Tecnología Vocacional	0,0	0,0	0,6	0,6	0,0	1,2
Idiomas	0,0	0,0	1,2	1,8	0,0	2,9
Computación	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	1,2
Administración	0,0	0,6	0,6	1,8	0,0	2,9
Total	1,8	15,8	29,8	34,5	18,1	100,0

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, un 65% anticipa el impacto de este programa en su propia carrera docente como muy bueno (40,9%) o excelente (25,1%) con lo cual se confirmaría la hipótesis de que existen altas expectativas en la implementación del proyecto. En general los maestros consideran que el PNNTICE será positivo en el futuro para las unidades educativas, y por lo tanto para la educación en Bolivia.

4.2.3. Diferencias por grupos etarios

Se confirma la tendencia de que los grupos de mayor edad hacen menor uso de las herramientas tecnológicas (tabla 13), pues resalta el incremento sostenido en el porcentaje de aquellos docentes mayores de 50 años que "nunca" utilizan, por ejemplo, *Word* (1,2%) o *Excel* (1,8%) o *PowerPoint* (7,6%) para el desarrollo de sus materias, siendo estas herramientas básicas de trabajo en la actualidad en cualquier

campo. Esta es una tendencia que va más allá del *Office*, pues se verifica también en el uso de Internet en el desarrollo de materias (4,1% de los maestros mayores "nunca" hace uso de esta herramienta).

Tabla 13. Frecuencia de uso de *Word* en el desarrollo de las materias correspondientes

Edad	P1_1_WORD (%)					Total (%)
	Nunca	Casi nunca	A veces	Seguido	Siempre	
21 a 30	0,0	0,0	0,0	1,8	6,4	8,2
31 a 40	0,0	0,6	2,9	7,0	19,3	29,8
41 a 50	1,2	0,0	5,8	9,4	19,9	36,3
Mayor a 50	1,2	1,8	5,8	7,0	9,9	25,7
Total	2,3	2,3	14,6	25,1	55,6	100,0

Fuente: elaboración propia

Finalmente, cabe anotar que entre los grupos mayores también existe una expectativa positiva con relación a la implementación del programa de nuevas tecnologías del gobierno plurinacional tanto con relación a sus unidades educativas como a su propio escalafón docente, pues sus mayores porcentajes se ubican en las categorías de "bien", "muy bien" y "excelente" en ambas categorías.

4.2.4. Análisis correlacional

Para completar el análisis del cuestionario, se llevó a cabo el cálculo del coeficiente de correlación de *Pearson*, cuyos resultados se muestran en la tabla 14. Nos centraremos en la descripción de las relaciones entre ítems que muestran correlación altamente significativa. Podemos observar que los distintos ítems correlacionan positivamente y de forma significativa, con los ítems que pertenecen a la misma dimensión.

Tabla 14. Coeficiente de correlación de *Pearson* entre ítems del cuestionario

Ítem	P1.1	P1.2	P1.3	P1.4	P1.5	P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5	P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5	P4.1	P4.2	P4.3	P5.1	P5.2	P5.3	P5.4	
P1.1	1	,493**	,393**	,339**	,252**	0,146	,222**	,359**	,225**	0,07	,351**	,266**	0,107	,172*	,299**	,260**	0,102	0,134	0,135	,193*	0,133	,213**	
P1.2	,493**	1	,477**	,316**	,361**	,283**	,219**	,254**	0,132	,170*	,321**	,219**	,164*	,231**	,208**	,190*	0,113	0,085	0,015	0,047	-	0,005	0,114
P1.3	,393**	,477**	1	,388**	,351**	,349**	,383**	,436**	,276**	,178*	,327**	,237**	,263**	,354**	,234**	,206**	,205**	0,118	0,044	0,127	0,087	,257**	
P1.4	,339**	,316**	,388**	1	,620**	,521**	,432**	,459**	,389**	,260**	,379**	,201**	,196*	0,111	0,13	,187*	0,034	0,001	-	0,055	0,032	0,057	0,122
P1.5	,252**	,361**	,351**	,620**	1	,810**	,472**	,474**	,419**	,279**	,399**	,214**	,271**	0,126	,192*	0,092	0,088	0,037	-	0,087	-	0,016	0,075
P2.1	0,146	,283**	,349**	,521**	,810**	1	,460**	,401**	,399**	,247**	,405**	,194*	,265**	0,073	0,136	0,106	0,09	0,073	-	0,076	0,035	-	0,069
P2.2	,222**	,219**	,383**	,432**	,472**	,460**	1	,331**	,307**	,233**	,271**	0,121	,169*	0,121	,211**	0,114	0,001	0,08	-	0,117	0,004	0,06	0,087
P2.3	,359**	,254**	,436**	,459**	,474**	,401**	,331**	1	,378**	,201**	,498**	,397**	,266**	,336**	,403**	,222**	,215**	,200**	0,018	0,096	0,127	,288**	
P2.4	,225**	0,132	,276**	,389**	,419**	,399**	,307**	,378**	1	,288**	,313**	,166*	,242**	,176*	,198**	0,079	0,097	0,077	0,042	0,001	0,104	0,057	
P2.5	0,07	,170*	,178*	,260**	,279**	,247**	,233**	,201**	,288**	1	,195*	,163*	0,093	0,151	0,121	,176*	0,147	,192*	0,052	0,037	-	0,005	0,098
P3.1	,351**	,321**	,327**	,379**	,399**	,405**	,271**	,498**	,313**	,195*	1	,471**	,220**	,299**	,368**	,273**	,213**	,214**	0,128	,232**	,192*	,293**	
P3.2	,266**	,219**	,237**	,201**	,214**	,194*	0,121	,397**	,166*	,163*	,471**	1	,323**	,342**	,460**	,186*	,274**	,249**	,159*	,234**	,220**	,185*	
P3.3	0,107	,164*	,263**	,196*	,271**	,265**	,169*	,266**	,242**	0,093	,220**	,323**	1	,216**	,304**	0,029	0,04	0,037	-	0,078	-	0,064	0,056
P3.4	,172*	,231**	,354**	0,111	0,126	0,073	0,121	,336**	,176*	0,151	,299**	,342**	,216**	1	,485**	,180*	,334**	,242**	0,089	,207**	0,097	,172*	
P3.5	,299**	,208**	,234**	0,13	,192*	0,136	,211**	,403**	,198**	0,121	,368**	,460**	,304**	,485**	1	,255**	,284**	,320**	0,121	,177*	0,132	,187*	
P4.1	,260**	,190*	,206**	,187*	0,092	0,106	0,114	,222**	0,079	,176*	,273**	,186*	0,029	,180*	,255**	1	,393**	,459**	,429**	,441**	,259**	,396**	
P4.2	0,102	0,113	,205**	0,034	0,088	0,09	0,001	,215**	0,097	0,147	,213**	,274**	0,04	,334**	,284**	,393**	1	,633**	,393**	,352**	,238**	,285**	
P4.3	0,134	0,085	0,118	0,001	0,037	0,073	0,08	,200**	0,077	,192*	,214**	,249**	0,037	,242**	,320**	,459**	,633**	1	,360**	,329**	,374**	,333**	
P5.1	0,135	0,015	0,044	-	-	-	-	0,018	0,042	0,052	0,128	,159*	-	0,089	0,121	,429**	,393**	,360**	1	,633**	,404**	,416**	
P5.2	,193*	0,047	0,127	0,032	-	0,035	0,004	0,096	0,001	0,037	,232**	,234**	-	,207**	,177*	,441**	,352**	,329**	,633**	1	,421**	,470**	
P5.3	0,133	-	0,087	0,057	0,016	-	0,06	0,127	0,104	-	,192*	,220**	0,064	0,097	0,132	,259**	,238**	,374**	,404**	,421**	1	,459**	
P5.4	,213**	0,114	,257**	0,122	0,075	0,069	0,087	,288**	0,057	0,098	,293**	,185*	0,056	0,107	,187*	,396**	,285**	,333**	,416**	,470**	,459**	1	

*Muestra relaciones altamente significativas (0,01 – dos colas)

a) Ítems P1: Frecuencia de uso de Herramientas como Word, Excel o Powerpoint, e Internet y el correo electrónico

La correlación es positiva, altamente significativa en todos los casos. Esto implica que el uso de este tipo de herramientas es global, pues quienes más utilizan una de ellas, también lo hacen en mayor medida con las demás.

b) Ítems P2: Frecuencia de Uso de Internet con diversos objetivos

Los ítems P2 muestran el mismo efecto correlacional, lo que implica que quienes acceden a Internet, no lo hacen para realizar un solo tipo de actividad, sino que utilizan de forma general todos los recursos que esta red telemática ofrece (correo electrónico, salas de charlas, búsqueda de información, apoyo para el desarrollo de las materias y autoformación).

c) Ítems P3: Frecuencia de uso de las TIC en la Metodología Empleada y en su Formación-información actualizada de las materias, material didáctico utilizado, desarrollo profesional, criterios de evaluación y proceso de enseñanza

También correlacionan de forma altamente significativa y positiva entre ellos, lo que nos lleva a pensar que el profesor que maneja las tecnologías para el desarrollo del currículo, lo hace en todos los ámbitos del mismo, y que el incremento de uso en alguno de sus aspectos, implica el uso también mayor en los demás ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

d) Ítems P4: Mejora de la Comunicación (entre profesor y alumno, profesores entre sí y profesor y unidad educativa)

Existe correlación positiva altamente significativa entre todos ellos. Por lo tanto, el uso de las tecnologías para mejorar la comunicación también se muestra como un proceso global, en el que su manejo para cualquiera uno de los ámbitos implica el manejo global en todos los procesos de comunicación.

e) Ítems P5, relativos a la percepción del docente sobre la implementación del Programa por parte del Gobierno (en lo relativo a la unidad educativa, al futuro de las TIC en ella, y al uso y aprovechamiento por parte de los docentes en su carrera profesional)

Por último, entre los ítems P5 se muestra el mismo patrón de correlación altamente significativa que en resto de dimensiones.

En cuanto a las correlaciones entre bloques, podemos observar los siguientes resultados: (a) Existe correlación positiva altamente significativa entre la mayor parte de los ítems P1 y P2, lo que vincula el uso de suites ofimáticas y los recursos de Internet; (b) también existe esta alta correlación entre todos los ítems de los blo-

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

ques P4 y P5 (mejora de la comunicación y percepción de la implementación del programa), lo que podríamos interpretar como el impacto principal del Programa, en relación con la mejora de la comunicación en la comunidad educativa –quienes percibieron un buen desarrollo del Programa, percibieron también una mejora en la comunicación entre profesores y alumnos, con la unidad educativa y entre los propios profesores-.

4.3. Análisis de Contenido

Los 76 documentos analizados se agruparon en función de sus contenidos en 7 categorías: difusión y estudio del Modelo Educativo Socioproductivo Comunitario en Familia; metodología/diseño curricular; administración educativa, normativa, y gestión educativa; elaboración/desarrollo de contenidos o materias escolares; sistematización; tecnología y TIC; e investigación educativa.

Tal como se aprecia en la tabla 15, la categoría número 6 -relativa a documentos cuyos contenidos principales se relacionan con tecnología y TIC- presenta una menor frecuencia de palabras clave en la documentación correspondiente, con una proporción de 0,25% presente en los textos analizados. Posteriormente, en orden de menor a mayor, le sigue la categoría de documentos cuyos contenidos principales se relacionan con investigación educativa, correspondientes a la categoría 7, que presenta un 0,43%. En posición intermedia se encuentran las categorías uno, cuatro y cinco, con porcentajes que van desde el 0,57% al 0,58%.

Finalmente, las categorías con mayor porcentaje de palabras clave son, por una parte, la categoría 3: publicaciones cuyos contenidos principales se relacionan con la administración educativa, normativa, y gestión educativa, con 0,81% de palabras clave presentes en sus documentos como promedio, y la categoría 2: documentos cuyos contenidos principales se relacionan con metodología/diseño curricular, que presenta un 0,77% de palabras clave. En la tabla 15 y la figura 1 se presenta la frecuencia de palabras clave encontradas para cada grupo de documentos.

Los resultados obtenidos confirman así que la carga ideológica del modelo educativo reflejada en la documentación oficial, disminuye considerablemente en los textos relacionados con las nuevas tecnologías. La dificultad de adecuar el discurso descolonizador, sociocomunitario, holístico, etc., a las tecnologías podría estar en la base de esta diferencia de discurso cuando se compara con documentos o textos relacionados con las ciencias sociales o con el discurso general sobre el sistema educativo.

Tabla 15. Frecuencia media de palabras clave encontradas en los documentos analizados

Grupo	Frecuencia P. Clave	Total Palabras	Porcentaje (%)
1	273,70	48118,40	0,57
2	171,45	22158,05	0,77
3	332,20	40955,80	0,81
4	201,73	34512,77	0,58
5	200,67	36268,50	0,55
6	65,50	25841,00	0,25
7	151,29	35496,57	0,43

Fuente: elaboración propia

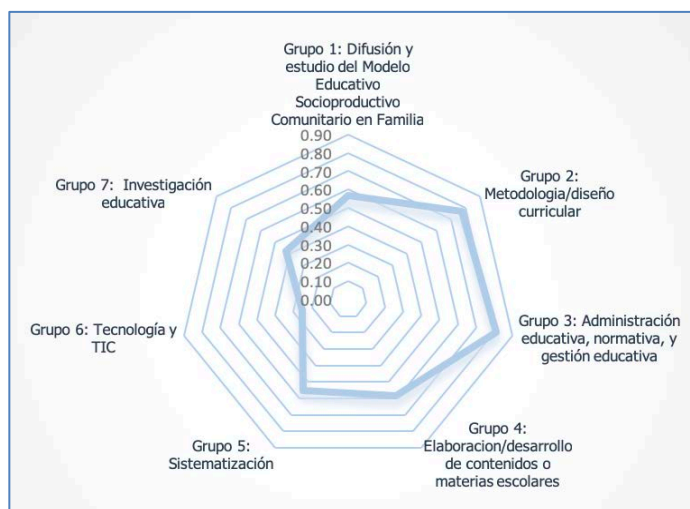


Figura 1. Frecuencia de palabras clave encontradas para cada grupo de documentos

5. DISCUSIÓN

Existen varios desafíos educativos en la región latinoamericana y particularmente en la subregión andina, que pueden ser aliviados mediante el uso de las TIC en el aula. La inclusión de las TIC en la educación forma parte de cada agenda política latinoamericana con mayor o menor énfasis, guiada a veces por objetivos coyunturales de carácter electoral, que marcan agendas de acciones, sin mayor impacto a largo plazo.

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Tal como se ha expresado, es posible hacer uso de las fortalezas de este proceso para superar los objetivos tanto sociales como pedagógicos en el área, relacionados con la democratización del conocimiento, inclusión social y provisión de servicios educativos de calidad.

Después de dos décadas de aplicación de las TIC en la región latinoamericana, las racionalidades económica, social y pedagógica deben operar al mismo tiempo para garantizar el futuro cierre de la brecha digital entre Latinoamérica y el resto del mundo. Es imprescindible contar con modelos y propuestas que superen las tres brechas al mismo tiempo de forma efectiva; esto implica desarrollar propuestas tales como la de BYOT, que permitan el acceso de grandes mayorías simultáneamente y sin el desarrollo de costosa infraestructura –que es una de las limitaciones de las economías de la subregión-. Junto a la innovación tecnológica debe profesarse la innovación educativa que haga uso de las TIC en este contexto. Esto no será posible hasta que no se encuentren formas de establecer índices equiparables que permitan establecer un panorama claro sobre la situación actual de los países que conforman la subregión, y la dirección que está tomando cada uno. De la misma forma, es necesario establecer normas para la evaluación de este avance. Por otra parte, se hace evidente la necesidad de establecer mecanismos válidos de coordinación subregional y regional a nivel latinoamericano, y profundizar la investigación que permita encontrar posibilidades, alternativas válidas pedagógicamente, accesibles económicamente, y poderosas socialmente para permitir el acceso, el uso y la apropiación de las TIC de manera exitosa en el entorno educativo de la subregión.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones respecto a las políticas de integración de las TIC

De manera general se verifica que existe poca información sistematizada con relación a los avances de las políticas de integración de las TIC en la educación en América Latina. No hay suficientes datos, y los datos que se encuentran no son directamente comparables, ya que se han establecido de forma general en función a diferentes prioridades nacionales. Esta es una debilidad a la hora de evaluar de forma conjunta este proceso.

A partir de la información encontrada, se puede concluir que todos los países del Área Andina se encuentran implementando políticas para la aplicación de las TIC en el ámbito educativo. Este proceso no asume características homogéneas,

existiendo marcadas diferencias en cuanto a intensidad y cobertura, que impactan de diferente forma a largo plazo. En todos los casos de manera general aparecen varios desafíos a superar en términos de infraestructura informática y comunicacional, innovación educativa con TIC, desarrollo y disseminación de contenido educativo, y desarrollo del talento humano. De estos elementos, en general se ha puesto mayor énfasis en el primero, aun cuando los otros deben darse de forma casi paralela, si se quiere además abordar la brecha económica, social y pedagógica que se encuentra en los diversos sistemas educativos. En este sentido, la brecha económica es la primera en que se ha puesto énfasis, en un intento por preparar al alumno para las exigencias actuales del mundo laboral; al mismo tiempo se intenta emplear la tecnología para superar la brecha social, buscando democratizar la información y el conocimiento existente a través de estas cuatro formas de integración de las TIC. Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, el desafío todavía no ha sido realmente superado, pues persisten los antiguos modelos de enseñanza junto a las nuevas tecnologías, por lo cual no puede hablarse más que de experiencias novedosas que no llegan a masificarse para lograr un impacto significativo.

En la actualidad el modelo preferido para la entrega de equipamiento es el modelo 1:1, aunque conviven paralelamente modelos antiguos tales como el modelo del laboratorio de informática y las aulas móviles. En los países estudiados (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia) se han entregado computadoras portátiles a grandes grupos de docentes bajo diferentes regímenes de propiedad o formas de adquisición. Se verifica como una falencia la falta de apoyo en la administración del equipo (falta de condiciones para mantenimiento de hardware, provisión y actualización de *software*, etc.).

Con relación a la gestión de contenidos educativos, todos los países estudiados mantienen propuestas de diversa calidad: existen algunos muy diversificados en sus contenidos, públicos y propuestas, mientras que hay aquellos que meramente difunden noticias sobre el tema educativo, y otros que se publican de manera intermitente. No existe articulación subregional en este campo.

El componente de desarrollo del talento humano no siempre ocupa un lugar preponderante en la subregión debido a objetivos coyunturales en la integración de las TIC en la escuela, falta de planificación para la masificación de las capacitaciones, que siempre toman un carácter local, la capacitación se concentra alrededor del uso de herramientas básicas de ofimática de carácter general, no así en el uso y creación de *software* aplicado, en el marco pedagógico que permita la innovación y la creatividad así como el aprendizaje colaborativo apoyado en el uso de las TIC. En este sentido surgen desafíos concretos relacionados con el apoyo en servicio, la continuidad de las capacitaciones, la riqueza en las modalidades de capacitación que conforman la oferta educativa al maestro, etc.

6.2. Conclusiones respecto a la coherencia del discurso entre el programa de nuevas tecnologías y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

La comparación de la documentación relativa al Programa de Nuevas Tecnologías con la de carácter más general correspondiente al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ha mostrado que no existe coherencia en el discurso que se puede encontrar en ellos. El discurso parece ajustarse bien a las ciencias sociales y a las cuestiones generales del modelo educativo, pero no a las disciplinas técnicas y especialmente a las relacionadas con la TIC, en las que desaparece casi por completo. Nuestro estudio muestra que, al menos los redactores de los documentos oficiales y de los utilizados para la formación del profesorado, no han podido o sabido introducir el discurso sociocomunitario productivo, la descolonización y otros elementos habituales del modelo educativo en los textos relacionados con las TIC.

Esta incoherencia discursiva plantea cuestiones muy serias en el desarrollo educativo de Bolivia, y abre nuevas vías de investigación sobre el discurso político en general, la viabilidad pedagógica y social del mismo y su impacto en los niveles de conocimientos y habilidades que adquieren los niños y jóvenes en el país.

6.3. Conclusiones respecto a las percepciones de los docentes

Con relación a la percepción docente, se concluye la alta motivación de este grupo boliviano, que está relacionada con la provisión de equipamiento digital. La percepción sobre el PNNTICE es muy positiva desde el punto de vista del impacto en su vida profesional, en la relación con sus colegas y estudiantes y para el futuro de la unidad educativa en la que trabajan. Se concluye también que el uso que los docentes hacen de su *laptop* se concentra en la aplicación de herramientas básicas de ofimática, dirigida hacia la planificación de la clase más que al desarrollo de propuestas didácticas novedosas en clase. En general la frecuencia de utilización diaria y semanal de la computadora en la escuela de parte del profesorado son adecuados comparados con los datos de la región.

Finalmente, aspectos clave del proceso de formación docente en nuevas tecnologías para aplicación adecuada en el Modelo Educativo Sociocomunitario en familia son la participación docente, la capacitación masiva, el apoyo del resto de los agentes educativos y el seguimiento y apoyo permanente al grupo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adhikari, J., Mathrani, A. y Scogings, C. (2016). Bring your own devices classroom: Exploring the issue of digital divide in the teaching and learning contexts. *Interactive Technology and Smart Education*, 13 (4), 323-343.

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811.

Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R. et al. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35).

Antoniou, K., Mbah, E. y Parmaxi, A. (2016). Teaching turkish in low tech contexts: opportunities and challenges. *CALL Communities and Culture*, (32).

Baquero, S.; Rojas, S., Abril, D., González, D., y Jiménez, N. (2017). Socialismo y calidad de vida en los discursos de Chávez y Maduro ante el PSUV: una aproximación desde el análisis de contenido. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(24), 189-219.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akai.

Berckemeyer, F. (2014, 10 de septiembre). Promueven concurso para docentes que empleen las TIC. *El Comercio*.

Blackley, S. y Walker, R. (2017). Pre-service teachers' reflections: The influence of school 1:1 laptop programs on their developing teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (2), 1-13.

Cabero-Almenara, J. y Barroso-Osuna, J. (2016) Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Culture and Education*, 28 (3), 647-663.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

El Diario. (2012, 16 de marzo). Maestros fiscales son capacitados en las TIC. *Noticias Ecuador*.

Galvis, A. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento, *Educación XXI*, 20 (2), 137-159.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn y Bacon.

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Gonçalves, K. y de Castro C. (2016). Bibliotecas escolares: tendências globais, *Questão*, 22 (3), 36-55.

Guisao, G. (2011). *Percepción de docentes y estudiantes en relación con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (Tesis de magister en educación). Universidad de Medellín, Medellín.

Hong, Y. (2017). Reading the 13th five-year Plan: Reflections on China's ICT policy, *International Journal of Communication*, 11, 1755-1774.

Hung, E. V. (2016). Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 38(151), 71-85.

Jaén, R. (2013) *Implicaciones pedagógicas y actitud del docente ante el uso de las TIC en el aula de ELE. Estudio comparativo España-Islandia* (Tesis doctoral). Universidad de Islandia, Reykjavik.

Jara, I. (2015). *Infraestructura digital para educación. Avances y desafíos para Latinoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Jiménez, L. (2010). *De la tiza al ratón: Actitudes de un grupo de profesores del ITIP frente al uso de la tecnología informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Tesis magisteril). Universidad de La Salle, Bogotá.

Kozma, R. (2008). Comparative analysis of policies for ICT in education. En Voogt, J. y Knezek, G. (Eds.). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1083-1096). New York: Springer.

Lesmes, L. y Naranjo, L. (2014, julio). *Modelos y problemáticas en la incorporación de las TIC en la escuela*. CPR LATAM - Communication Policy Research Conference 2014.

López, C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 7 (7), 63-81.

Lorenzo, A. (2016). Effectiveness of the computer and Internet literacy project in public high schools of Tarlac province, Philippines. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (2), 38-46.

Lowe, W. (2002). *Software for content analysis—A Review*. Cambridge: Weatherhead. Center for International Affairs and the Harvard Identity Project.

Lugo, M., Kelly, V. y Schurmann, S. (2012). *El Webinar 2010: el modelo 1:1 como política pública en educación: una mirada regional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lugo, M., López, N. y Toranzos, L. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Madrid: UNESCO-OEI.

Mann, B., Smith, C. y Baker, D. (2017). Schooling attainment's influence on internet adoption: Education's role in the cross-national development of the mass-

media knowledge gap. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3 (3), 47-69.

McManus, R. W. (2017). The Impact of Context on the Ability of Leaders to Signal Resolve. *International Interactions*, 43 (3), 453-479.

Ministerio de Comunicaciones. (2014, 30 de julio). *Prensa*. Presidente Morales entrega computadoras portátiles a 125 nuevos maestros de Yacuiba.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Programa Nacional de Nuevas Tecnologías. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-102549.html>

Ministerio de Educación y Culturas Bolivia (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas Bolivia.

Ministerio de Educación y Culturas Bolivia (2014b, 14 de agosto). *Noticias*.

Oniey, U. y Du, Y. (2016). Digital natives and digital divide: analysing perspective for emerging pedagogy. Paper presented at *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age CELDA*.

Peñaherrera, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: Análisis, reflexiones y valoraciones. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40.

PeruEduca (2013, 21 de agosto). *TIC para la Educación Pública*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe>

Quisbert, S. (2006). *Tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento del sistema educativo y el desarrollo comunitario. Programa Nacional de TICs*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. Recuperado de https://issuu.com/roxanajmorales/docs/about_programa_nacional_de_tics

RedTIC. (2014, 3 de octubre). Así funciona el cine comunal!!!. *Noticias*.

Sáez, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204.

Severin, E. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC's en la educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina de Santiago. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco.

Simon, J. (2011). *The convergence of media, candidate, and public agendas as predictors of voter choice*. (Electronic Thesis).

Sosa, R. (2014). *Actitud de los maestros de matemáticas de la región educativa de San Juan hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico.

Stakeholders Responsabilidad Social (2008, 22 de agosto). Gobierno peruano presenta segunda etapa del Programa "Maestro Siglo XXI". Recuperado de:

El Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

<http://stakeholders.com.pe/noticias-sh/gobierno-peruano-presenta-segunda-etapa-del-programa-maestro-siglo-xxi/>

Sunkel, G., Trucco, A. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL

Swig, S. (2015, 10 de enero). TICs y formación docente: Formación inicial y desarrollo profesional docente. *Notas de Política PREAL*.

Tayo, O., Thompson, R. y Thompson, E. (2016). Impact of the digital divide on computer use and Internet access on the poor in Nigeria. *Journal of Education and Learnin*, 5 (1), 1-6.

Tejedor, F., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 17 (33), 115-124.

UNESCO. (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Santiago de Chile: UNESCO

Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.

Zempoalteca, B. B. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.

Capítulo 2

LA BUENA ENSEÑANZA EN COLOMBIA: UN SEMINARIO DE RELEVANCIA NACIONAL

Hernando Bayona Rodríguez
Facultad de Educación Universidad de los Andes (Colombia)

Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Director Red Distrital de Docentes Investigadores (Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

Este documento recoge la experticia que tuvimos con un grupo de colegas de diferentes instituciones reconocidas en Colombia en la formación de 70 maestros que impactó en cerca de 7000 niños de 34 colegios de Bogotá.

Colombia es uno de los países con mayor desigualdad en Latinoamérica. La calidad de la educación es uno de los elementos que incide en esa desigualdad. La literatura muestra que una vez los estudiantes ingresan a la escuela, el factor más importante es el maestro. Esto pone de relevancia el rol que tiene el docente, no solo como aquellos que deben enseñar una materia o contenido, sino como el factor detonante de los cambios sociales.

En Latinoamérica la profesión docente ha sido estudiada ampliamente (Bruns y Luque, 2014) y existe una generalidad según la cual se ha encontrado que los maestros tienen grandes debilidades al menos en tres aspectos. En primer lugar, tienen poco manejo de contenidos. En este sentido, los maestros no tienen sólidos conocimientos disciplinares sobre lo que enseñan. En segundo lugar, carecen de manejo de grupo, lo que se ve reflejado en poco tiempo efectivo de clase. Tercero, presentan desmotivación y baja autopercepción de su profesión y rol. Esto pone de manifiesto la necesidad de generar intervenciones costo efectivas para mitigar estas debilidades.

El Seminario de la Buena Enseñanza nace como una iniciativa genuina de aportar soluciones a las problemáticas de formación docentes. Usando nuestra experiencia en diferentes campos y el conocimiento sobre los marcos de enseñanza en

el mundo, decidimos crear un programa muy sencillo, fácil de replicar, económico y de alto impacto, que transforme las prácticas educativas de los profesores y su concepción hacia la profesión docente.

Decidimos probar el programa con una población que realmente requiriera del apoyo y que no tenga acceso a este tipo de iniciativas. En Bogotá existe un considerable número de colegios que son invisibles para la política pública y para las organizaciones sociales, los cuales fueron nuestra población objetivo. Estos colegios invitados a participar, se caracterizan por estar ubicados en sectores marginados y tener bajo desempeño educativo.

Se tuvo en cuenta que fueran establecimientos educativos de carácter privado dado que, si bien el Estado no puede darles recursos, si atienden un sector importante de la matrícula total de la ciudad. Se trata de población vulnerable que paga pensiones muy bajas y por tal razón, estas instituciones suelen tener problemas financieros, ofrecer salarios muy bajos y servicios limitados.

Esta experiencia mostró tener un gran impacto en los docentes que participaron. Cambiaron sus prácticas pedagógicas; se hicieron más conscientes de su rol como maestros; mejoraron su autopercepción; mejoraron los resultados de los estudiantes y, lo más importante de todo, es que ese cambio fue genuino de adentro hacia afuera, es decir, fue un cambio personal e interior.

2. LA CALIDAD DOCENTE EN COLOMBIA

Existe un creciente número de estudios que analizan la importancia que tienen los maestros en el desarrollo y crecimiento de las naciones. Muchos de los países que han logrado un gran desarrollo tecnológico, económico y social, deben en gran medida, el éxito de sus naciones a los procesos educativos que han venido construyendo.

El esfuerzo de los maestros ha logrado incorporar en los estudiantes mayores habilidades, competencias y capital humano (Barber y Mourshed, 2007; Bruns y Luque, 214). Por este motivo, surge el interrogante sobre cómo es posible mejorar las capacidades de los maestros y por consiguiente el desempeño y aprendizajes de los estudiantes. Tal vez sea cierto que no existen fórmulas mágicas para mejorar el desempeño de los maestros, sin embargo, sí es posible desarrollar marcos referentes y líneas de acción que permitan enriquecer las prácticas pedagógicas.

El estudio de García et al (2014) encuentra que en Colombia las personas que van a los programas de educación tienen menores puntajes, en las pruebas de admisión de las universidades, que las personas que van a otros programas como ingeniería, medicina, áreas de administración o economía. De acuerdo con ese estu-

dio, esto se debe a que la carrera docente en Colombia no resulta atractiva por diversos factores tales como salarios, condiciones hostiles del contexto y reconocimiento social de la profesión, entre otros. En consecuencia, se arguye desde esta línea que los actuales maestros colombianos no son los mejores para ejercer la docencia.

Es por ello que urge resignificar el rol del maestro y la profesión docente en Colombia, particularmente ahora que es crucial para la construcción de paz y del tejido social. Por tanto, la complejidad de la enseñanza supone un ejercicio de responsabilidad social que debe ser objeto de reflexión permanente por parte de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza. Sin embargo, no se trata de un listado de chequeo para la enseñanza. Se trata de una base de acción y pensamiento pedagógico que puede nutrir ampliamente las decisiones, investigaciones e innovaciones vinculadas a la enseñanza.

Hoy más que nunca los maestros tienen una posición de negociación privilegiada. Se habla de la necesidad de contar con los mejores profesores, los más formados. Incluso se habla de lo importante que es pagarles mejor y estimular su reconocimiento social (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). Esto se debe principalmente a los resultados de investigaciones recientes que indican que los maestros con alto desempeño logran desarrollar mayores habilidades, competencias y capital humano en los estudiantes. Lo anterior indica que el maestro ha adquirido un valor que era invisible hace 15 años, un valor que se puede observar, que se puede medir y que está asociado a lo que producen sus estudiantes cuando llegan al mundo laboral.

3. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE ENSEÑANZA EN COLOMBIA

La Buena Enseñanza en Colombia es un programa que parte de una revisión de la literatura académica respecto a la docencia eficaz, con miras a convertirse en la base de construcción de un marco de acción pedagógica para los docentes del país.

3.1. La docencia eficaz

Uno de los factores más influyentes asociados a la calidad de la educación es la competencia de sus docentes. Sin embargo, más allá de los procesos de selección, evaluación y otros controles que la política pública pueda ejercer, es fundamental el compromiso y el éxito que los maestros logren asumir sobre sus prácticas.

La buena enseñanza, supone un conjunto de usos, prácticas y discursos pedagógicos, de tipo ético, epistemológico, curricular, didáctico y evaluativo. Es un aspecto clave que viene ganando especial interés, tanto en la política pública en educación, como en la comunidad académica y, especialmente, en los maestros más inquietos y comprometidos. Los marcos de enseñanza en el mundo, contienen diez grandes factores (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla, 2011):

1. El compromiso docente con la escuela, con los estudiantes y con la sociedad.
2. Desarrollo y mantenimiento de un clima de aula positivo
3. Altas expectativas y autoestima docente
4. Desarrollo en el aula de actividades variadas, participativas y activas.
5. Estructuración de las lecciones y su adecuada preparación.
6. Atención a todos y cada uno de los estudiantes en forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimización del tiempo lleno de oportunidades para aprender
8. Organización y gestión adecuada del aula
9. Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.
10. Utilización de una amplia variedad de recursos didácticos.

El cumplimiento de los objetivos de la enseñanza, en función del desarrollo integral del estudiante, es fundamental para la garantía del derecho a la educación en un contexto de pertinencia y equidad. El docente comprometido con el mejoramiento de su ejercicio educador, requiere de diversos apoyos, estímulos e incentivos que acompañen su propio desarrollo profesional hacia una docencia eficaz.

3.2. Los marcos de enseñanza

Los marcos analizados tienen muchos elementos en común que muestran cómo la profesión docente tiene una gran cantidad de puntos de encuentro. Las experiencias internacionales muestran que es deseable que los maestros elaboren un marco de actuación profesional que oriente y legitime su quehacer en el aula. Estos marcos le dan conexión e identidad a la profesión a su vez que les permite a los docentes un diálogo fluido entre colegas.

Los marcos de enseñanza alrededor del mundo se desarrollan entorno a diferentes dominios asociados y relacionados principalmente con: 1. Planeación y preparación de la enseñanza; 2. Creación de ambientes propicios para el aprendizaje; 3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y 4. Responsabilidades

profesionales. Cada escenario particular de los marcos alrededor del mundo responde a las necesidades propias de las sociedades y tienen un enfoque participativo. La función esencial de cada uno de los dominios, criterios fundamentales e indicadores de los marcos, tienen la función de darle una orientación e identidad al ejercicio del docente y fomentar el diálogo y la discusión entre maestros entorno a la construcción y desarrollo del ejercicio educativo.

Los marcos de enseñanza producidos a nivel mundial son referentes claves para orientar las prácticas pedagógicas de los maestros hacia procesos efectivos en el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, permiten a los maestros no sólo organizar su práctica desde criterios establecidos, sino además autoevaluar su desempeño en aras del mejoramiento y la reinención de nuevas formas de enseñanza. Lo anterior busca estimular el éxito escolar de los estudiantes a pesar de los contextos y las brechas sociales que inciden directamente en la calidad educativa.

La investigación de Bayona y Ballén (2015) muestra que en síntesis, se encuentra que la utilización de un marco de buena enseñanza en un bimestre escolar para los estudiantes de grado sexto en una Institución Educativa Distrital en Colombia, representan un efecto positivo en los resultados de los estudiantes tratados, en un 28%. Para estos resultados, se realizaron análisis de medias para las variables de resultado en Competencias Ciudadanas, Matemáticas y Lenguaje, en tres rondas (Febrero, Abril y Junio) para ambos grupos; asimismo se tomaron medidas de tendencia central, dispersión y correlaciones en *Stata*. La validez interna del estudio, está dada en la medida en que se ha considerado controlar por las variables observables del individuo, así mismo calculando un margen de error asociado a variables no observables. El docente dinamizador del tratamiento cumplió con rigurosidad lo planeado.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta la actual coyuntura que atraviesa la profesión docente en Colombia, se considera de vital importancia revisar cada uno de los elementos que componen los diferentes marcos de enseñanza existentes y abrir la discusión sobre el marco que requiere el País. El marco de enseñanza para Colombia debe ser una construcción colectiva de maestros para maestros, que resalte la importancia del rol docente en la construcción de la sociedad y que ponga un sello distintivo a la labor de enseñar.

3.3. El Marco de la Buena Enseñanza de Chile (MBE)

Dentro de la revisión realizada sobre los marcos de enseñanza, el de Chile es el que mejor se ajusta al contexto colombiano, por tal razón, lo tomamos como referencia. El MBE tiene cuatro dominios y cada uno de ellos tiene una serie de des-

criptores (Ministerio de Educación de Chile, 2008). A continuación, se enuncian los componentes del MBE:

- **DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.**
 - A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
 - A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
 - A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
 - A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
 - A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

- **DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**
 - B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
 - B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
 - B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
 - B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

- **DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**
 - C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
 - C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
 - C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
 - C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
 - C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.
 - C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

- **DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.**
 - D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
 - D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
 - D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

4. EL SEMINARIO DE LA BUENA ENSEÑANZA EN COLOMBIA

El Seminario de la Buena en Enseñanza es una iniciativa de un equipo de trabajo de miembros de diferentes entidades: Universidad de los Andes, el Observatorio Nacional de la Calidad Educativa (ONCE) y Universidad de la Salle. El objetivo del seminario es mejorar los procesos de enseñanza de los docentes participantes, con el fin de incidir de forma positiva en el éxito escolar de los estudiantes. Para lograr esto, se diseñó un currículo basado en el Marco de la Buena Enseñanza chileno. En el seminario han participado 70 maestros de 34 colegios con condiciones muy desfavorables, lo que ha permitido impactar a cerca de 7000 niños de Bogotá. El seminario no tiene ningún costo para los colegios, todos los costos fueron asumidos por el equipo de trabajo. También se debe destacar que todos los facilitadores participamos como voluntarios. Esta experiencia tuvo varias etapas, las cuales se describen a continuación.

4.1. Diseño curricular y pedagógico

El seminario está diseñado sobre el MBE chileno y tiene cinco sesiones. La primera sesión busca generar una sensibilización sobre el rol del docente. En cada una de las otras sesiones se desarrolló uno de los dominios del MBE:

- Preparación de la enseñanza.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales.

La clave del seminario es el diseño pedagógico. En cada sesión se aplican diversas metodologías donde la clave es que los participantes aprendan con el ejemplo. Adicionalmente, todas las secciones generan que, de manera consciente, los docentes realicen reflexiones profundas sobre su práctica y la relación con el MBE. Finalmente, otro elemento diferenciador es que quienes estuvimos como facilitadores de este proceso siempre reconocimos a los participantes como pares, permitiendo una relación totalmente horizontal.

4.2. Convocatoria y participantes

En el segundo semestre del año 2016 convocamos a participar de esta experiencia a los colegios de Bogotá que habían tenido resultado muy bajos Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual es un indicador calculado por el Ministerio de Educación Nacional con base en pruebas estandarizadas y variables de eficiencia interna. Además, las instituciones convocadas están en zonas de Bogotá muy vulnerables tales como Santafé, San Cristóbal, Kennedy, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Engativá. Aunque son colegios privados, no cuentan con muchos recursos pues la pensión que cobran es muy baja debido a que la población que atienden es de escasos recursos. Estas instituciones educativas, al ser colegios privados, no cuentan con ningún tipo de ayuda estatal, lo que les produce dificultades financieras.

Inicialmente atendieron a la convocatoria 45 colegios. Se les dio detalles del seminario a todos ellos y finalmente decidieron participar 34 instituciones, con los cuales se firmó simbólicamente un acuerdo de compromiso de participación.

Antes de dar inicio al seminario se aplicaron varios instrumentos en los colegios participantes para definir una línea base. El primero fue una encuesta de caracterización de los colegios. El segundo instrumento fue las pruebas estandarizadas de matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. Estos instrumentos se aplicaron nuevamente al final del primer y segundo semestre del 2017.

En el seminario participaron 70 profesores de primaria en dos cohortes. La primera cohorte se realizó durante el primer semestre de 2017 y en el segundo semestre se realizó la segunda cohorte. El seminario se llevó a cabo los sábados en la tarde con el fin de no tener problemas con los horarios de los profesores participantes.

4.3. Puestas en marcha

El seminario busca ser corto, de bajo costo y de alto impacto. Es por ello que se compone de cinco sesiones, cada una de tres horas, con una carga horaria de 15 horas. Éste busca ser totalmente vivencial, donde los participantes tengan verdaderos momentos de interiorización y reflexión profunda.

La experiencia del seminario fue maravillosa y enriquecedora no solo para los participantes, sino para los facilitadores. Los facilitadores fuimos testigos de la transformación de cada uno de los participantes. Es importante señalar que cada una de las actividades que se realizaron se usaba como excusa para el aprendizaje y la reflexión.

A lo largo de este proceso los docentes reflexionaron sobre: la buena y la mala enseñanza; las experiencias significativas como estudiantes; los maestros que influyeron positivamente en ellos; las experiencias significativas de su propia práctica; su rol en el aula, el colegio y el país; por qué están en esta profesión y cómo pueden mejorar. Estas reflexiones se fueron haciendo en momentos claves y ligados a los dominios del MBE.

El seminario permitió un ambiente tranquilo y seguro, que permitía la participación respetuosa de cada uno de los profesores. Para esto se buscó que las estructuras de poder fueran horizontales. El seminario empleó la estrategia de la comunicación apreciativa, la cual tiene como principal propósito destacar lo positivo del punto de vista de los otros. Mediante ejercicios concretos, como el buzón del afecto, los participantes pudieron manifestar mensajes de admiración y felicitación unos a otros. Todo esto unido permitió crear lazos fuertes y vínculos entre los participantes, lo cual propició la conformación de redes de aprendizajes.

Algunos testimonios de las participantes ilustran estos elementos que se construyeron durante el seminario:

“El seminario Buena Enseñanza en gran medida ha abierto caminos a repensarnos como maestros, a repensar en nuestras expectativas como maestros en la escuela y fuera de ella.”

“Me he permitido evaluarme y reflexionar sobre mi quehacer docente, de cómo estoy realizando mi labor. He podido evidenciar cambios en mi forma de desarrollar mis actividades, que todo lo que planeo lo hago a conciencia y con determinación (...) he podido proponer nuevos retos en mi vida personal y profesional.”

“He aprendido a interactuar con otras personas ya que en los grupos que trabajamos cada día conocemos a alguien diferente que brinda nuevas ideas en el momento de realizar un ejercicio.”

4.4. Evaluación

El seminario ha tenido dos evaluaciones. La primera de tipo cuantitativo, en la cual se comparan los resultados en pruebas estandarizadas de los estudiantes antes de iniciar el seminario con los resultados de estas pruebas después de que los profesores asistieron al seminario. Los resultados muestran un progreso importante de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Esto podría significar que los estudiantes obtengan mejores resultados de aprendizaje.

La segunda evaluación, de tipo cualitativa mediante grupos focales y entrevistas, muestra que los profesores que participaron en programa ahora tienen una percepción más positiva a su rol como maestro. Además, los profesores manifies-

tan haber aprendido nuevas metodologías y, más importante, tiene claro todos los puntos que hacen parte del MBE que ahora ven como elemento clave dentro de su quehacer como maestros.

5. IMPLICACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

La Buena Enseñanza en Colombia, puede contribuir a resolver significativamente los vacíos en la carrera docente en dos niveles.

Por un lado, hemos podido evidenciar que esta experiencia logra mejorar los niveles de la motivación y compromiso docente y los resultados de los estudiantes. Esto es clave en el camino al mejoramiento de la calidad educativa de Colombia. Sabemos que la profesión docente tiene poco reconocimiento social, en parte a la poca motivación que los mismos docentes tienen hacia su labor, por esta razón el seminario contribuye con la re significación de la profesión docente.

En segundo lugar, el seminario muestra que es una iniciativa muy económica y de alto impacto que es fácilmente replicable. Esto sugiere que el seminario puede convertirse en una alternativa para mejorar la calidad de los maestros en ejercicio viable. También podría ser implementado dentro de los planes de estudio para los maestros en formación.

Las agremiaciones y redes de maestros, diferentes a las de orden sindical, vienen ganando terreno en la negociación de la política pública en educación y en la creación de comunicados de aprendizaje. Son destacados casos como el de Chile y Uganda⁴, entre otros. El seminario muestra una enorme potencia en la creación de redes de maestro que fortalecen las comunidades de aprendizaje, esto hace que la experiencia del seminario sea sostenida en el tiempo, pues son los maestros los encargados de difundir y fortalecer, a través de las redes confirmadas, lo que se trabaja en el seminario.

6. CONCLUSIONES

El Seminario de la Buena Enseñanza en Colombia es una experiencia de formación docente e investigación, construida colectivamente a partir de la detección de los problemas centrales de la formación de maestros en el país.

Generar escenarios de formación de maestros en los que se centre el trabajo en técnicas y herramientas de aula, puede contribuir significativamente con el mejo-

⁴ <https://es.unesco.org/news/docentes-centro-debates-sociales-educacion-uganda>

ramiento de sus prácticas de enseñanza. Además, generar un espacio de reflexión les permite a los participantes encontrarse consigo mismos y descubrir sus potencialidades, primero como ser humano y luego como maestro, para lograr transformaciones genuinas en los participantes.

Finalmente, los marcos de enseñanza brindan conexión e identidad al ejercicio profesional docente, permite un ejercicio de relación y diálogo entre los docentes y diferentes actores fundamentales en la construcción de una política educativa. Si se reconoce la realidad coyuntural por la que atraviesa la profesión docente en Colombia, se comprende que es de vital importancia revisar los elementos que componen los lineamientos y marcos de enseñanza existentes y por ende la importancia fundamental de ahondar en la construcción colectiva de un marco de enseñanza por docentes y para docentes, a partir de la reflexión sobre sus necesidades contextuales a nivel nacional (Bayona, Urrego y Hernández, 2017). Lo anterior permite resignificar la profesión del maestro y posicionarla en un nivel superior al que actualmente se encuentra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL.

Bayona, H. y Ballén, O. (2015). *Efectos de un marco de buena enseñanza sobre los resultados en las pruebas estandarizadas: estudio en grados sexto de dos IED* (Tesis de maestría), Universidad de los Andes., Bogotá.

Bayona, H., Urrego, L. y Hernández, B. (2017). *Marcos para las buenas prácticas de enseñanza*. Bogotá, Colombia: Revista Internacional Magisterio.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (resumen)*. Washington D.C.: Banco Mundial.

García, S., Maldonado, D., Perry, G; Rodríguez, D. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.

Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de <https://docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Murillo Torrecilla, J., Martínez Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

Capítulo 3

UNA POLÍTICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: LA EXPERIENCIA DE LA ESPECIALIZACIÓN VIRTUAL EN ALFABETIZACIÓN INICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA

María Sol Rodríguez Tablado⁵
Ministerio de Educación de Argentina⁶

1. INTRODUCCIÓN

"La Especialización cambió mis prácticas en todo sentido. Me brindó un vasto conocimiento acerca de la Alfabetización Inicial, me permitió cambiar mi manera de enseñar y los métodos que utilizaba, me brindó la posibilidad de compartir los conocimientos adquiridos con colegas que llevan a cabo métodos antiquísimos." (Docente de escuela pública de Nivel Inicial de la Provincia de Santa Cruz. Más de 10 años de experiencia docente.)⁷

"La especialización me dio herramientas necesarias conocer, comprender y enseñar utilizando un modelo alfabetizador. En mi formación, la enseñanza sobre Alfabetización Inicial fue muy baja. Hoy siento las herramientas y conocimientos necesarios para mis prácticas diarias." (Docente de escuela pública de Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires. Más de 20 años de experiencia docente)

"Desconocía un modelo didáctico claro para proporcionar a mis estudiantes - futuros docentes- lo que hacía que mis propuestas no tuvieran la rigurosidad del soporte científico que permite tomar decisiones." (Profesora de Nivel Superior para la

⁵ La autora de este trabajo rechaza toda marca de discriminación sexista. Sin embargo, para facilitar la lectura, emplea las convenciones gramaticales vigentes.

⁶ La autora fue miembro de Equipo Técnico Nacional del Ministerio de Educación de Argentina desde el año 2011 al año 2018.

⁷ Testimonios de algunos egresados de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial registrados en una encuesta.

formación de maestros de la Provincia de San Juan. Más de 30 años de experiencia docente)

¿Cómo es posible que los docentes, después de muchos años de desempeño profesional en alfabetización inicial, encuentren de manera reciente un modelo didáctico alfabetizador sólido? ¿Cómo se explica el desconocimiento de la didáctica de la alfabetización -función primaria de la escuela- en docentes alfabetizadores y formadores de maestros? ¿Cuáles son las consecuencias de estas falencias didácticas en el sistema educativo? ¿Se puede pensar un correlato de esta realidad del sistema educativo argentino con lo que sucede en otros países iberoamericanos?

Pareciera que, tal como lo indica Torres (2000), la alfabetización sigue siendo una misión inalcanzable de los sistemas educativos. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales dan cuenta de bajos rendimientos en las áreas de lectura y escritura a nivel mundial, con marcadas diferencias entre los países más desarrollados y los que están en vías de desarrollo. ¿A qué se debe el fracaso de la alfabetización en las escuelas?

...el problema principal suele estar del lado de la enseñanza, y su explicación en la estructura y cultura escolar convencionales. Se requiere no sólo cambios profundos en la enseñanza de la lectura y la escritura, sino también apoyo a las escuelas y a los profesores desde políticas y estrategias integrales y sostenidas. (Torres, 2006, p. 6)

El foco del problema ya no está en garantizar la escolaridad. Los niños ya están en las aulas, pero, sin embargo, muchos de ellos no aprenden a leer y escribir en tiempo y forma. ¿Cuál es la falla? ¿Qué sucede en la formación docente? ¿Cómo se está enseñando a leer y escribir?

Davini (2005) y Zamero (2011) realizaron estudios nacionales sobre la formación docente en general y la alfabetización inicial en particular en las que se exponen las debilidades del sistema formador argentino en lo que refiere a la relación entre marcos teóricos de referencia y prácticas. Salvo escasas excepciones, encontraron que no hay propuestas didácticas definidas en los espacios curriculares vinculados con la enseñanza. Los enfoques y las prácticas propuestos por las cátedras suelen ser incongruentes, contradictorios u obsoletos. En todo caso, ya no dan respuesta a los problemas didácticos concretos, situados en las aulas.

En la alfabetización inicial, esta obsolescencia afecta tanto a las propuestas acuñadas a principios del siglo XX -que derivaron en enfoques emparentados con el conductismo- como a las que se gestaron desde la última parte del siglo bajo la influencia de diversas versiones del constructivismo en Argentina. La formación

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

docente, tanto inicial como continua, tienen que actualizar sus enfoques teóricos para la construcción de modelos didácticos alfabetizadores que conlleven aprendizajes reales, significativos y efectivos en todos los niños.

En este artículo expondremos los resultados de la evaluación de una política pública de formación docente que se implementó en la Argentina entre 2015 y 2018 con la finalidad expresa de abordar esta problemática.

En el año 2015 el Ministerio de Educación de la Argentina creó la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Se trató de una instancia de formación continua, de carácter virtual, nacional y gratuito. Este dispositivo de formación superior buscó fortalecer la construcción de modelos didácticos sólidos, comunes y actualizados para la enseñanza de la alfabetización inicial en todo el territorio nacional, contribuyendo al análisis y revisión de aquellos modelos de enseñanza que obstaculizan el derecho a aprender a leer y escribir.

Los destinatarios de la Especialización han sido supervisores, directivos, miembros de equipos técnicos y docentes en ejercicio en instituciones educativas argentinas de Nivel Inicial, Primario, Secundario, Universitario, Educación Especial o Educación Superior de carreras de Formación Docente. Su cursado no fue obligatorio, es decir, que la participación quedó supeditada a la voluntad de los participantes.

La Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial finalizó en noviembre del 2018. Lograron concluir esta instancia formativa más de 3800 educadores de todo el país.

Con la finalidad de realizar una evaluación de esta política pública de formación docente continua, la Especialización incluyó un dispositivo de indagación que se administró a todos los egresados, relevando así el impacto, la calidad, los efectos y el alcance de este dispositivo. En este artículo se exponen los principales resultados del instrumento de indagación administrado. De esta manera, se podrá tomar conocimiento de los impactos de esta instancia pedagógica en la formación y práctica profesional de los docentes y profesores que la han transitado y finalizado.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESPECIALIZACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

El plan de estudios de la Especialización contó con una carga horaria de 400 horas reloj. Desde sus inicios, se estipuló la combinación de instancias virtuales y

presenciales. Luego los regímenes normativos se modificaron y la formación completa pasó a ser de carácter virtual.

La estructura curricular se organizó en un Módulo Introdutorio, seis Módulos Disciplinarios, un Taller de Escritura Académica, un Seminario final y un Coloquio para la defensa del trabajo final. Todos estos espacios fueron de carácter obligatorio. Era posible cursar dos módulos en simultáneo por cuatrimestre, con lo cual, la Especialización se podía completar en dos años (4 cuatrimestres).

El Módulo Introdutorio de 5 horas, estaba destinado a la capacitación de los cursantes en el uso de la plataforma virtual. Los módulos disciplinares tenían una carga horaria de 50 horas cada uno, organizados en las siguientes asignaturas:

- Marco Político y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (MMP).
- Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (PEA).
- Enseñanza de la Lectura y Escritura: Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura (AL).
- Enseñanza de la lectura y escritura: Aportes de la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada (AS).
- Aportes de las Ciencias Cognitivas a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (ACC).
- Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (AL).

El diseño de la estructura curricular y pedagógica de la Especialización tuvo una lógica recursiva, en la cual los contenidos se iban complejizando e integrando en la construcción de un modelo didáctico alfabetizador. Es por ello que se estableció una secuencia en el cursado de los módulos, a fin de garantizar esta complejización e integración crecientes.

Cada uno de los módulos se organizó en cuatro clases y una evaluación final. A su vez, las clases que se iban habilitando en el campus virtual durante la cursada, proponían bibliografía obligatoria y complementaria para cada temática, espacios de discusión en foros y actividades para los alumnos.

El Seminario Final planteó la elaboración de un proyecto didáctico integrador de los distintos conceptos y marcos de referencia desarrollados durante la cursada. Implicó el abordaje situado de un problema de alfabetización inicial, su análisis y la elaboración de una propuesta de enseñanza. Los cursantes realizaron sus trabajos en relación con su función y el nivel educativo en el que se desempeñaban. Debieron defenderlos de manera individual y oral en un Coloquio Final presencial o virtual.

Resulta importante señalar que, si bien se trató de una propuesta de formación nacional, la certificación estuvo a cargo de las jurisdicciones provinciales. La

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

emisión del título y/o certificación estaba supeditada a las disposiciones de las respectivas regulaciones jurisdiccionales.

El equipo de trabajo que llevó adelante la Especialización se organizó bajo la coordinación académica de la profesora Emilce Botte (especialista en Pedagogía) y la profesora Dra. Sara Melgar (especialista en Didáctica de Lengua). Para la redacción de cada uno de los módulos disciplinares fueron contratados profesionales expertos provenientes de las principales universidades del país. Para acompañar a los cursantes fueron designados profesores que se desempeñaron como coordinadores de tutores y/o tutores en cada uno de los módulos. La tarea de *webmaster* fue desempeñada por la Licenciada Beatriz Aquino (especialista en *e-learning*).

3. EL DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

Tras la finalización de esta política pública nacional de formación docente, se pretendió analizar su impacto en el desarrollo profesional de los egresados y evaluar la propuesta formativa. Es por ello que se diseñó una encuesta de evaluación para los egresados con el objetivo de:

- Relevar cuáles habían sido las experiencias formativas previas de los egresados en didáctica de alfabetización inicial.
- Conocer cuáles fueron los contenidos teóricos más novedosos, útiles y significativos de la cursada.
- Identificar cuáles fueron los cambios e incidencias en las prácticas docentes a partir de los aprendizajes de la especialización.
- Identificar el grado de satisfacción de los egresados sobre la propuesta formativa teniendo en cuenta diversas categorías (organización, contenidos, acompañamiento, tiempos, actividades, formas de evaluación, aula virtual, entre otras).
- Conocer las opiniones de los egresados en relación con los aspectos positivos y negativos acerca de esta experiencia de formación virtual.

La encuesta fue administrada de forma virtual, por correo electrónico, a los 3803 egresados de la Especialización. Respondieron, de forma voluntaria, 1412 cursantes de todas las jurisdicciones.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

4.1. Características generales de los egresados⁸:

Casi la totalidad de los egresados de la Especialización son mujeres. Solo un 2% son varones. El 50% se encuentra en el rango de edad de 41 a 50 años y el 30% entre los 31 y 40 años. La cantidad de docentes por jurisdicción que participaron de esta instancia de formación guarda relación con la densidad poblacional de las provincias. La cuarta parte de los egresados corresponden a Buenos Aires y el resto se reparte en las provincias.

La mayoría de los egresados son docentes de Nivel Primario (38%) y de Nivel Inicial (28,6%). En proporciones más pequeñas (entre 9 y 12%) son docentes de Nivel Superior/Universitario, Educación Especial o miembros de equipos técnicos nacionales/jurisdiccionales, supervisores o directivos. Solo el 2% son profesores de Nivel Secundario.

Es importante destacar que el 82% de los participantes de la Especialización se desempeñan en instituciones educativas estatales. Si bien la propuesta formativa nacional y gratuita fue abierta a todos los profesionales de la educación del país, los beneficiarios de la misma han sido, en su inmensa mayoría, los docentes de la educación pública.

4.2. Los saberes previos de los egresados sobre la didáctica de la alfabetización inicial

La encuesta proporciona información en relación con los conocimientos sobre alfabetización inicial que han recibido los cursantes en sus trayectorias de formación de grado (profesorado o licenciatura). El 53,1% de los egresados de los profesorado que forman maestros para la Educación Inicial, Primaria, Especial no tuvo asignaturas vinculadas con la alfabetización. Este dato expone las debilidades de los profesorado de formación docente (y licenciaturas afines) en el abordaje de la didáctica de la lectura y escritura, temática central para la educación nacional.

Si se entrecruzan los datos del rango de edad de los egresados y los conocimientos sobre alfabetización inicial que han recibido en su formación de grado, la única variación significativa se da en los docentes que tienen menos de 30 años. En este colectivo etario, se identifica que tan solo el 26,5% no han recibido formación en alfabetización inicial en su formación de grado, mientras que el 73,5% sí lo han

⁸ A partir de este punto, cada vez que se haga mención de los *egresados* se refiere estrictamente a los egresados que contestaron la encuesta. Esta decisión ha sido para facilitar la lectura y comprensión del análisis de los datos.

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

hecho. Este dato indica una tendencia a la incorporación de contenidos -ligados a la temática- en la formación docente de los últimos diez años. Esto podría tener correlación con el acuerdo federal del año 2007, a partir del cual se establecieron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y se recomendó que los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial incluyeran una unidad curricular específica referida a Alfabetización Inicial.

Los docentes han procurado compensar la carencia conceptual sobre la didáctica de la alfabetización de su formación de grado mediante instancias formales o informales de formación docente continua (posteriores a su formación de grado).

En esta línea, el 57,5% de los egresados reconoce que ha cursado instancias formales ligadas a la didáctica de la alfabetización, que, aunque en su mayoría eran brindadas por el Ministerio de Educación Nacional o Jurisdiccional, adoptaban la forma de talleres, cursos u otros dispositivos, sin alcance de política de Estado.

Por otro lado, el 50,6% de los egresados identifica haber participado de instancias formativas informales vinculadas con la alfabetización inicial. Estos dispositivos han sido, principalmente, la lectura autodidacta de bibliografía; la asistencia a charlas o conferencias; el intercambio con colegas; la participación en espacios de formación organizados por la institución educativa; o la observación sistemática de prácticas docentes.

Estos datos indican algunas cuestiones relevantes: la insuficiencia y/o carencia de conocimientos vinculados con la didáctica de la alfabetización inicial de la amplia mayoría de los docentes en ejercicio; la existencia de un interés genuino y voluntario por parte de los educadores para participar en instancias de formación docente continua, con el fin de acrecentar sus conocimientos y mejorar sus prácticas y el hecho concreto de que la mitad de los maestros se forman con dispositivos y materiales sin validación académica, por fuera de una política de formación para la construcción de enfoques sólidos y consensuados. Esta lógica conlleva la superposición e incoherencia de enfoques didácticos en las prácticas docentes.

4.3. Motivaciones para el cursado de la Especialización

El 71% de los docentes reconocieron que la motivación principal para cursar la Especialización se debió a que querían actualizarse en esta temática ya que sus saberes sobre alfabetización inicial eran insuficientes. En una línea similar, el 23% señaló que su decisión se basó en la carencia de conocimientos al respecto. Solo un 8% de los docentes adjudicaron la motivación al puntaje docente en el momento de

realizar este trayecto formativo. Fueron tan solo 17 los casos (1,2%) en los que la institución educativa solicitó a sus docentes el cursado de la Especialización.

Es necesario recordar que no se trató de una política pública obligatoria, sino que su cursado quedó supeditado a la voluntad de los educadores.

4.4. Excepciones vinculadas con la Especialización

El éxito y potencialidad de este trayecto formativo se representan en el hecho de que el 55,1% de egresados reconoce que sus expectativas fueron ampliamente superadas mientras que el 40,7% señalan que han sido alcanzadas. Tan solo un 3% de los encuestados contestaron que sus expectativas no fueron alcanzadas en su totalidad, mientras que no hay referencia de casos en los que las expectativas no se hayan conseguido en absoluto. Once participantes (menos del 1%) visibilizaron no tener expectativas definidas al momento de comenzar.

4.5. Aprendizajes y conocimientos adquiridos en la Especialización

También es significativa la clasificación que realizan los egresados sobre el avance de sus conocimientos respecto a la didáctica de la alfabetización. Los datos indican que 92% de los egresados tenían un conocimiento bajo o medio vinculado con la didáctica de la alfabetización antes de iniciar la Especialización mientras que el 86,6% identifica que después de la cursada tienen un nivel alto. Únicamente un 13% reconoce poseer conocimientos medios sobre la temática. Esto demuestra el gran alcance formativo de la propuesta.

4.6. Modificación de las prácticas profesionales

Se consultó acerca de la incidencia de la Especialización en las prácticas profesionales. El 98% de los egresados reconocen que esta propuesta formativa ha modificado sus prácticas educativas, conllevando un impacto directo en la enseñanza de la lectura y escritura en las aulas e instituciones educativas del país.

En el ámbito del aula, los docentes destacan el impacto de la Especialización en la planificación, ejecución y evaluación de propuestas de enseñanza ligadas a la alfabetización. Sostienen que este trayecto formativo les permitió comprender y apropiarse de un modelo didáctico alfabetizador, reorganizando la enseñanza y desterrando prácticas obsoletas (sin fundamentación, sin avales científicos). Reconocen que, en el marco de este modelo, han podido organizar secuencias de actividades según bloques de contenidos. Esta revisión crítica de las prácticas se sustentó en la comprensión de las características del objeto de enseñanza (lengua

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

escrita) y la comprensión de los procesos mentales de los alumnos. Asimismo, se señala un cambio en la concepción del vínculo entre la alfabetización y la literatura, entendiéndola a esta última como una herramienta fundamental (cultural y lingüísticamente) para la enseñanza de la lengua escrita.

A su vez, en el ámbito de la formación docente y de la organización escolar por fuera del aula (directivos, supervisores o equipos técnicos) se identifica el impacto en la argumentación de las prácticas pedagógicas. Reconocen que la Especialización generó un cambio significativo en la construcción de fundamentaciones didácticas vinculadas con la alfabetización, basadas en investigaciones, con solidez científica. Esto posibilitó revisar las prácticas instaladas y sustentar un modelo actualizado de enseñanza. Este trayecto formativo también posibilitó la revisión bibliográfica de las cátedras de formación docente y la generación de proyectos de alfabetización en escuelas y distritos.

Es de suma importancia el impacto sobre la mirada del proceso institucional en la tarea de la enseñanza de la lectura y escritura. Se advierte el reconocimiento de la escuela como agente garante del derecho a leer y escribir; se posiciona al docente y a la institución como protagonistas en este proceso y se desliga a los niños de la responsabilidad del fracaso. En este sentido, el foco está puesto en la necesidad de establecer acuerdos institucionales para la construcción de modelos de enseñanza coherentes y sostenidos.

4.7. Valoración de los contenidos disciplinares de los módulos

A continuación, se describen cuáles han sido los contenidos más significativos de los distintos módulos disciplinares de la Especialización en función de la relevancia conceptual, según los aportes de los egresados. La elaboración de los módulos estuvo a cargo de especialistas universitarios que se desempeñan en las principales universidades argentinas, donde integran equipos investigativos. El procesamiento didáctico estuvo a cargo de la coordinación de la Especialización.

- *Módulo Aportes de las Ciencias Cognitivas a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (ACC):* Se evidencia una clara valoración, por parte de los docentes, de los conocimientos referidos a los procesos mentales que se ponen en juego en el aprendizaje de la lengua escrita. Se aprecia la novedad conceptual de esta información. Esto podría tener cierto correlato con el auge actual de las neurociencias en el campo educativo, en donde el foco está puesto en los procesos mentales de los sujetos que aprenden.

- *Módulo Taller de Escritura Académica (TEA)*: Los egresados han reconocido su relevancia, especialmente, por el nivel de integración de todos los contenidos abordados en la Especialización y su vinculación con la práctica, ya que debían elaborar proyectos didácticos alfabetizadores contextualizados. En este caso, lo significativo se reconoce por el valor didáctico de la propuesta y la utilidad para la práctica docente.
- *Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (AEL)*: En este módulo se trabajó sobre los aportes de la literatura en la enseñanza de la alfabetización inicial. Resultó un hallazgo, para muchos cursantes, el trabajo con la literatura como eje vertebrador del modelo didáctico alfabetizador. Esto significó una escisión entre los posicionamientos que asumen la literatura por placer (arte) y la literatura como aprendizaje.
- *Módulo Enseñanza de la Lectura y Escritura: Aportes de la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada (AS)*: En este espacio curricular se desarrollaron los aportes de la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada. Se destaca especialmente por la relevancia de pensar la lengua de forma contextual.
- *Módulo Enseñanza de la Lectura y Escritura: Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura (AL)*: Se abordaron los aportes de la Lingüística General y de la Historia de la escritura para la construcción de un modelo alfabetizador. Los egresados han señalado la potencialidad didáctica que supone comprender las características de la lengua escrita.
- *Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial (PEA)*: Fue uno de los módulos iniciales del recorrido formativo. Los docentes reconocieron que contribuyó a entender e introducirse en el enfoque del modelo didáctico propuesto y replantear concepciones y mitos sobre la enseñanza de la lengua escrita.
- *Módulo Marco Político y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (MPP)*: Los docentes valoraron el aporte sobre el recorrido histórico de la construcción de la didáctica de la enseñanza de la lengua escrita y la delimitación de las normativas que asientan a la alfabetización como un Derecho.

4.8. Aspectos positivos

Se relevaron las opiniones vinculadas con los aspectos positivos y negativos que encontraron en esta experiencia de formación. Si bien todos los egresados señalaron cuestiones favorables, la mitad de ellos no registró aspectos negativos.

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Son diversas y variables las opiniones relevadas. Es posible establecer ciertas categorías de análisis para comprender los testimonios positivos de los docentes en relación a la Especialización:

- *Características de esta política pública:* Algunas de las valoraciones más recurrentes se vinculan con las características que ha asumido este dispositivo de formación continua promovido por el Ministerio de Educación Nacional. Se destaca la gratuidad, la virtualidad y el carácter nacional. Los egresados celebran esta política nacional de promoción de la formación continua por la potencialidad que tiene al ser de libre acceso y gratuita a todos los docentes del país. Esta decisión política genera una democratización del conocimiento, facilita el acceso a las actualizaciones didácticas y académicas de los docentes. Asimismo, el acuerdo federal ha posibilitado que las jurisdicciones otorguen el puntaje correspondiente a los egresados. El formato virtual que asumió la Especialización fue de suma importancia y pertinencia dadas las dimensiones de nuestro territorio nacional y la escasa oferta formativa en lugares alejados de centros urbanos. Además, la formación virtual fue un facilitador para la organización personal de los cursantes, en la medida que ampliaba las posibilidades horarias de participación. La característica nacional de esta política de formación docente continua promovió la construcción de marcos de referencia comunes en todo el país. De esta forma, la didáctica de la alfabetización inicial comienza a superar posicionamientos fragmentados por las políticas jurisdiccionales y se empiezan a establecer acuerdos sólidos y marcos teóricos actualizados análogos para todo el país.
- *Características académicas:* Entre los aspectos positivos señalados, se identifica con frecuencia, la calidad académica y los contenidos abordados en la Especialización. Se valora la novedad conceptual, la utilidad de los conocimientos seleccionados y la solidez teórica. Se destaca la fuerte apuesta en la fundamentación del modelo didáctico alfabetizador desde diversas ciencias de referencia.
- *Características pedagógicas:* Los egresados identifican diversos elementos facilitadores de la estructura pedagógica de la Especialización. Muchos reconocen entre los aspectos positivos, la organización y estructuración de los contenidos y módulos, destacando la lógica de transversalidad y el carácter integrador. Asimismo, se valoran las propuestas de trabajo (actividades, foros, evaluaciones, dinámicas, etc.) y el acompañamiento de los tuto-

res y coordinadores. Se destaca el profesionalismo, compromiso, dedicación y formación del equipo docente de la Especialización.

- *Organización del equipo de trabajo:* La estructura estuvo compuesta por una coordinación pedagógico académica general y una coordinación de *web-master* que tenían espacios de intercambio y comunicación con los responsables de contenido de cada uno de los módulos. A su vez, estos profesores especializados en cada módulo organizaban las tareas con sus coordinadores. Estos últimos eran los encargados de orientar a los tutores a cargo de las aulas virtuales con los estudiantes. La composición de esta estructura docente, facilitó el trabajo, permitió una comunicación fluida entre los profesores, garantizó una supervisión de la calidad académica de lo que sucedía en las aulas virtuales, y posibilitó una comunicación interna fluida tanto para cuestiones de contenido como para asuntos de gestión.

4.9. Aspectos negativos

Los aspectos negativos de esta experiencia formativa destacados por los egresados se podrían organizar en cinco categorías (ordenadas según su recurrencia):

- *Dificultades burocráticas:* La crítica más recurrente ha sido la dificultad que presentan los egresados en la obtención del título de la Especialización. Muchos encuestados demandan la tardanza o dificultad de obtener el certificado. Esta tarea administrativa corresponde a las autoridades jurisdiccionales, por lo que el equipo técnico nacional no tiene injerencia y posibilidad de intervenir.
- *La falta de continuidad de la Especialización:* Ante el interrogante de cuáles son los aspectos negativos o a mejorar, varios de los docentes mencionaron la falta de continuidad de espacios de formación continua, gratuitos, nacionales, virtuales y de calidad como esta Especialización.
- *Los tiempos:* Otra de las observaciones señaladas se vincula con el tiempo destinado para el cursado de los módulos. Algunos egresados consideran que han tenido problemas para gestionar los tiempos, obstaculizando lecturas en profundidad y apropiación del material teórico. En algunos casos, los docentes reconocen que esta falencia radica en una mala administración del tiempo personal y otros lo atribuyen a la organización curricular del cursado de dos módulos en simultáneo.
- *La falta de instancias presenciales:* Es posible encontrar algunos egresados que sintieron la falta de instancias presenciales durante la Especialización. Si bien las primeras cohortes tuvieron algunos encuentros provinciales, al poco tiempo estos dispositivos se suspendieron por falta de presupuesto.

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

- *La falta de trabajo grupal:* En algunos pocos casos se detectó la falta de espacios de trabajo grupal en la propuesta pedagógica de la Especialización. Si bien son testimonios aislados, resulta interesante señalar esta observación ya que puede ser un gran aporte para experiencias futuras.

5. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo de indagación sobre la experiencia de los egresados de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial permite hacer una evaluación de esta política educativa de formación continua.

En primer lugar, es posible señalar que casi la totalidad de los egresados hicieron referencia al impacto concreto que tuvo el cursado en sus prácticas profesionales, modificando las propuestas áulicas, las jornadas de formación, las planificaciones docentes, las formas de evaluación, y otras prácticas educativas ligadas a la enseñanza de la alfabetización.

Sin embargo, la transformación de las prácticas educativas no garantiza el alcance de cambios positivos. Para determinar la calidad del impacto es necesario revisar, a su vez, la confiabilidad, pertinencia y validez de la propuesta formativa. En este sentido, los cambios producidos pueden ser considerados de forma positiva únicamente si responden a marcos de referencia actualizados, sustentados en investigaciones sobre la didáctica de la alfabetización inicial.

En este sentido, los datos obtenidos ponen en evidencia la contribución de la propuesta formativa en la construcción de proyectos didácticos de alfabetización inicial, actualizados y ajustados a las normativas vigentes con marcos de referencia sólidos y actualizados, alcanzándose así uno de los principales propósitos de esta política pública.

La novedad conceptual que supuso para la mayoría de los cursantes el material abordado en todos los espacios curriculares visibiliza la necesidad de formación y actualización en el campo de la didáctica de la alfabetización inicial en todos los niveles del sistema educativo.

Es posible destacar la solidez teórica de la Especialización ya que todos sus módulos disciplinares respondieron a la materialización de la didáctica en base a investigaciones recientes. La calidad académica devino no solo de la actualización de las ciencias de referencia vinculadas con la alfabetización inicial, sino del genuino proceso de trasposición didáctica de estos saberes. Estos marcos de referencia

sólidos buscaron interpelar a los educadores desde el profesionalismo, dejando de lado las prácticas amateurs.

La formación de los docentes en cuestiones de didáctica de la alfabetización inicial resulta un tema nodal para la consecución de una enseñanza de calidad y el alcance del derecho a aprender a leer y escribir de todos los niños. La indagación realizada pone en evidencia la carencia de formación de los docentes al respecto. Es por ello que se pone de manifiesto la necesidad imperiosa de sostener instancias de formación docente, tanto en la formación inicial como en la formación continua, de forma prioritaria en la política educativa del país.

La realización de esta Especialización con una modalidad virtual y de acceso gratuito representó una apuesta nacional para garantizar la democratización del conocimiento y el alcance a todos los docentes, posibilitando la construcción de marcos teóricos y pedagógicos mancomunados entre todas las jurisdicciones.

6. DISCUSIONES

En este último apartado se exponen reflexiones finales y se abren interrogantes que derivan del análisis de esta política pública de formación docente continua en alfabetización inicial.

En primer lugar, se necesario resaltar la importancia de la concatenación virtuosa de políticas y acciones del Estado argentino vinculadas con la Didáctica de la Alfabetización Inicial. Hace 12 años (desde el 2007) que el Ministerio de Educación del país inició un recorrido que apostó a garantizar el derecho a leer y escribir en tiempo y forma de todos los niños, a partir de modelos didácticos sólidos y actualizados. Para ello, su primer ámbito de acción fueron los Institutos de Formación Docente. A través de una Resolución del Ministerio de Educación (2007), se institucionalizó el espacio curricular de Alfabetización Inicial en las carreras de formación docente. A su vez, el Ministerio Nacional creó un Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial para los profesores de todos los Institutos de Formación Docente de país. Estas fueron las primeras políticas públicas nacionales en pos de asegurar una formación pertinente de los futuros maestros en lo que refiere a la didáctica de la alfabetización. De forma posterior, se creó la analizada Especialización Docente en Alfabetización Inicial. En esta oportunidad, se continuó con el mismo equipo técnico, con el mismo posicionamiento didáctico pedagógico, para formar a los docentes en ejercicio. De esta manera se atendió a la población del sistema educativo en círculos cada vez más amplios.

Cabe destacar que tanto el Ciclo como la Especialización fueron instancias formativas con fuertes sustentos académicos. Se interpeló a los docentes como pro-

Una política de calidad en la formación docente continua: la experiencia de la Especialización virtual en Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

fesionales de la educación. El cursado de la Especialización requería de una gran carga horaria, necesitando dos años para completar la formación. Se caracterizó por la exigencia de un estudio sistemático, con instancias de lectura profunda y constantes procesos de análisis crítico y producción académica.

En este sentido, la política de la Especialización se diferenció de otras modalidades de formación docente "fugaces". Existen, en el campo educativo, dispositivos de formación de corta duración, generalmente para la apropiación de algún contenido o habilidad en particular. La complejidad y profundidad que amerita la didáctica de la Alfabetización Inicial -si no se pretende reducir la acción docente a la implementación de "recetas"- requiere, por tanto, formatos de desarrollo profesional sostenidos en el tiempo y con una carga horaria considerable para el estudio y análisis.

Otra de las potencialidades y aciertos de esta política de formación docente ha sido su diseño contextualizado en la realidad del país. A diferencia de muchas políticas "de exportación", creadas originalmente para otras realidades, en sistemas educativos con historias y configuraciones diversas, la Especialización que aquí se analiza fue fruto de una política, pensada y diseñada por expertos nacionales con un vasto recorrido en el sistema formador y en la Didáctica de la Lengua.

Uno de los interrogantes que se abren es cómo continuar este recorrido virtuoso de la política pública de formación docente en alfabetización inicial. Sería deseable que estos temas cruciales para el futuro de la educación del país sobrepasen los cambios de gobierno y se sostengan como políticas estatales a largo plazo. Sin embargo, lamentablemente, el actual gobierno nacional decidió cerrar este trayecto formativo. De todos modos, las provincias cuentan actualmente con perfiles especializados en alfabetización inicial. Los 3803 egresados deberían constituirse como agentes de cambio y transmisores de los conocimientos adquiridos en los profesorados, universidades, escuelas y en las direcciones de educación provinciales o municipales. El desafío está en cómo darle continuidad política a esta capacidad instalada en el sistema educativo.

Por otro lado, se somete a discusión el carácter voluntario del cursado de este tipo de instancias de formación docente continua, que responden a necesidades didácticas fundamentales del sistema educativo. En este sentido, se abre el siguiente interrogante: ¿es pertinente establecer la obligatoriedad de la actualización docente en aspectos vinculados con la enseñanza de la alfabetización inicial?

Sin duda, el Estado debe ser el garante de la formación de los docentes, debiendo promover instancias gratuitas de actualización. Esto trae a colación el debate sobre la contemplación en la carga horaria de los docentes para su formación

permanente. En nuestro país aún no existen horas remuneradas ni asignadas en el desempeño docente para la formación continua. El profesionalismo de nuestros maestros depende de la decisión y voluntad política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davini, M.C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1.

Zamero, M. (2011). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación: El primer estudio nacional. 2009-2010*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Capítulo 4

DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA A LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN COSTA RICA

Eugenia Gallardo-Allen
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

“Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.”
*Manifiesto Liminar de Córdoba*⁹, 1918

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de identificar los elementos de la Reforma Universitaria de Córdoba que fueron acogidos como parte de los principios y fundamentos de la universidad pública costarricense. Además, analizar si diversos elementos, como la misión social de las universidades, son compatibles con las políticas de evaluación y calidad. El artículo se enfoca en el caso de la UNA y la UCR, se identifican sus fundamentos y como estas instituciones acogen estas políticas e implementan prácticas. Se realizó un abordaje desde el análisis de política pública, el tema de la calidad universitarios es considerado como un problema público, cuya solución en el caso costarricense se fundamenta en la creación de un sistema nacional de acreditación, sin embargo, esta solución ¿se complementa con los fundamentos y principios universitarios?

El artículo está estructurado por cuatro partes, en la primera se realiza una contextualización de la educación superior latinoamericana y costarricense. La segunda realiza un recorrido histórico de la educación superior costarricense y su estructura. El tercer apartado expone sobre elementos que favorecen las políticas de evaluación y calidad en la educación superior latinoamericana y costarricense.

⁹ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004733.pdf>

En la cuarta sección, se identifican elementos sobre las nociones de calidad, discursos relacionados con la calidad, así como las prácticas implementadas para el caso de la UNA y UCR. Por último, se realizan las consideraciones finales.

2. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA: LATINOAMÉRICA Y COSTA RICA

Históricamente la educación superior se ha enfrentado a una serie de cambios estructurales y reivindicaciones que han determinado su desarrollo. Para el caso de la región latinoamericana, un punto de partida fue la propuesta realizada por el movimiento de jóvenes universitarios en Argentina y plasmada en los principios establecidos en la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. El movimiento estudiantil de Córdoba fue promovido por las clases medias siendo uno de sus principales propósitos democratizar la educación superior, la cual se consideraba elitista.

En la Reforma Universitaria de Córdoba se señala que la enseñanza universitaria debería ir más allá de las aulas, resaltándose la misión social de la universidad; la actividad de investigación se debería realizar con el propósito de contribuir a la solución de los problemas de la sociedad. Los principios de la Reforma Universitaria de Córdoba fueron pensados con una visión latinoamericana, por lo que sus ideas son difundidas en la región en el periodo comprendido entre 1919 y 1933, influyendo en la constitución administrativo-académica de las universidades latinoamericanas. La Reforma Universitaria de Córdoba viene establecer la autonomía universitaria como uno de los principios fundamentales de la educación superior (Acevedo Tarazona, 2011).

Para el caso de la educación superior costarricense, la influencia de la Reforma de Córdoba se muestra en el modelo de organización democrático reflejando dentro de su marco institucional; incluyendo elementos como la misión social, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la investigación, la extensión y la docencia como actividades sustantivas.

Esta misión social puede apreciarse claramente en el documento que da origen a la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), donde se indica que la vocación de la universidad consiste en la aplicación del saber racional a la sociedad concreta, siendo, la función instrumental de la universidad contribuir a una sociedad próspera, justa y libre (Nuñez, 1974).

El principio de autonomía universitaria se establece en la Constitución Política de Costa Rica:

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobiernos propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. (Asamblea Nacional Constituyente, 1949, Artículo 84)

Otro elemento inspirado en la Reforma de Córdoba es el de libertad de cátedra (Tünnennann, 1998a) que se establece con rango constitucional como un principio fundamental de la enseñanza universitaria costarricense.

A lo interno de las instituciones públicas costarricenses se incluye la extensión universitaria, en el mismo sentido de la Reforma Universitaria de Córdoba como actividad fundamental que fortalece la función social de la universidad (Tünnennann, 1998a). Se encuentra declarada tanto en el Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional (UNA) como en el de la Universidad de Costa Rica (UCR). Para el caso de la UNA se incluye en el artículo 6 y es definida como una actividad sustantiva al igual que la docencia y la investigación (Universidad Nacional, 2014).

En el caso de la UCR, la extensión universitaria se denomina acción social y es incluida en el artículo 1, donde se indica que esta casa de estudios superiores se dedica a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

Por otra parte, durante la década del sesenta, se inician en los Estados Latinoamericanos una serie de transformaciones estructurales (Atria, 2012), caracterizada por la inserción global y la implementación del modelo de sustitución de importaciones bajo el paradigma de la producción en masas (Atria, 2012; Rama, 2017). Dado que la educación universitaria se encuentra inmersa en la sociedad, en un tipo de Estado y un modelo de desarrollo, no puede pensarse que ésta sea indiferente a estos cambios. En este sentido, Núñez (1972), quien fue fundador y rector de la UNA, señala que la universidad debe decidir si comparte o discrepa de los objetivos, metas, ideales éticos y culturales planteados por los grupos de poder. Al posicionarse la universidad con respecto a esta decisión, la universidad va a funcionar como guardiana del status quo o como elemento de cambio, que en conjunto con otros grupos sociales pueden configurar una nueva organización social.

Y más recientemente, en la década de 1990, el contexto de la educación superior latinoamericana ha sido influido por las Conferencias Mundiales y Regionales de Educación Superior, auspiciadas por la UNESCO. En estas conferencias se ha resaltado que la misión de las universidades debe vincularse intensa y recíproca-

mente con la sociedad. Además, la educación superior debe enfocarse en el fortalecimiento de la calidad académica, en la formación del estudiantado en concordancia con el contexto nacional e internacional y en la educación a lo largo de la vida. Por último, se manifiesta que las instituciones de educación superior deben estar preparadas para una sociedad en constante cambio social.

Con respecto a la calidad académica, la UNESCO (1998), propone crear instancias nacionales que velen por la evaluación de la calidad, por medio de criterios comparables y reconocidos internacionalmente (acreditación de la calidad). Por ejemplo, UNESCO (1998), entre algunos aspectos que subraya para la valoración de la calidad incluye: el contexto institucional, nacional, regional y la dimensión internacional, la movilidad estudiantil, nuevas tecnologías de la información, las metodologías del proceso educativo, entre otros.

Algunos otros organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial y más recientemente la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económico (OECD), presente en la región latinoamericana también promueven la introducción de herramientas provenientes de la evaluación y planificación en el quehacer de las instituciones de educación superior.

Por tanto, una interrogante válida en nuestros tiempos es cómo acoplar esta misión social con el modelo actual que responde cambios e ideas relacionadas con la evaluación, la calidad académica y un modelo universitario con énfasis en la generación de conocimiento (Aboites, 2008).

3. LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y ESTRUCTURA

“Seremos un pueblo libre y comprensivo de nuestras obligaciones, únicamente si somos un pueblo culto.”

José María Castro Madriz (1847)

Fundador de la República de Costa Rica

Desde los inicios de Costa Rica como República en 1848, la educación ha sido considerada relevante para el desarrollo político, económico y social del país (Molina, 2016). Se crea en 1843 la Universidad de Santo Tomás, primera institución de educación superior, la cual contribuye con la formación de la clase política de la época. La Universidad de Santo Tomás fue cerrada 45 años después de su creación, quedan funcionando, únicamente, facultades independientes como la de Derecho, Agronomía y Farmacia. Se establecieron centros de educación primaria y secundaria para mujeres desde 1847 y en 1869 se decretó la educación general básica como gratuita y obligatoria.

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

Aproximadamente 50 años después del cierre de la Universidad de Santo Tomás se creó la UCR con la idea de brindar una formación que contribuyera con el desarrollo del país. En el año 1949 se toma la decisión de abolir el ejército con el propósito de destinar los recursos económicos al sector salud y educativo. En 1957, en el primer Congreso Universitarios de la UCR, se fortalece la misión humanista y cultural de esta institución con el propósito de incidir en la identidad colectiva nacional (Ruiz, 2001). En este mismo año se decreta, la Ley No. 2160: Ley Fundamental de la Educación de Costa Rica, la cual establece en el artículo 1, que todo habitante de Costa Rica tiene derecho a la educación y el Estado tiene la obligación de ofrecerla de manera amplia y adecuada.

A partir década de los setenta, se da un proceso expansivo de la educación superior, se crearon tres universidades más con financiamiento público y la primera universidad privada, Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) (tabla 1).

Tabla 1. Leyes y años de creación de las universidades públicas costarricenses

Universidad	Año de Creación	Ley de la República
Universidad de Costa Rica	1940	Ley Orgánica de la Universidad de Costa Rica, No. 362 del 20 de agosto de 1940
Instituto Tecnológico de Costa Rica	1972	Ley Orgánica del Instituto Tecnológico de Costa Rica, No. 4777, del 9 de junio de 1961
Universidad Nacional	1973	Ley Orgánica de la Universidad Nacional, No. 5181, del 4 de diciembre de 1963
Universidad Estatal a Distancia	1977	Ley de Creación de la Universidad Estatal a Distancia, No. 6044, del 3 de marzo de 1977
Universidad Técnica Nacional	2008	Ley Orgánica de la Universidad Técnica Nacional, No.8638

Fuente: elaboración propia

El periodo entre 1985 y 1998 se caracteriza por un crecimiento sostenido de universidades privadas llegando a ser más de 40 en el año 2000.

El sistema de educación universitaria en Costa Rica se empieza a conformar por una diversidad de instituciones públicas y privadas. Como consecuencia de este crecimiento, en 1974 se crea el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). El propósito del CONARE fue coordinar la educación superior pública y regular aspectos relacionados con el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria (CONARE, 14 de marzo de 2019).

Y, en 1981, se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), cuya principal función es regular y fiscalizar las instituciones de educación superior universitarias privadas (CONESUP, 14 de marzo de 2019).

Desde los inicios del CONARE existió una preocupación por generar normas comunes en el sistema de educación superior universitario (CONARE, 1997). Por ejemplo, en el año 1976 se trabajó en la unificación de una definición de crédito y en 1977 se realiza el Convenio para crear una Nomenclatura de grados y Títulos de la Educación Superior. Sin embargo, esta composición del sistema universitario en público y privado, con diversas fuentes de coordinación, financiamiento y regulación, lo fragmenta y se constituye en un desafío para la formulación de políticas en el ámbito de la educación superior.

Un ejemplo de esta fragmentación se evidencia en la creación de universidades, en el caso de las instituciones públicas han sido creadas por las leyes de la república, indicadas en la tabla 1 por una ley de la república y para las privadas la aprobación le corresponde al CONESUP, instancia adscrita al Ministerio de Educación Pública (MEP).

En cuanto a la oferta académica que brindan, las universidades públicas son reguladas por el CONARE y para el caso de las universidades privadas le corresponde a CONESUP, esta tarea. En las universidades públicas la injerencia del Estado está determinada únicamente por el financiamiento, mientras que las privadas no reciben ningún financiamiento por parte del Estado.

En este sentido, surge la duda si la misión social con las que fueron creadas las universidades costarricenses es preservada, si las instituciones privadas poseen esta misión social, y si se logra acoplar esta misión social en la implementación de políticas de evaluación y calidad en educación superior.

4. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LATINOAMÉRICA Y COSTA RICA

Tanto en el contexto latinoamericana como en el costarricense la educación superior se enfrentó a dos condiciones complementarias. La primera estuvo relacionada con la masificación del acceso a la educación superior y la segunda correspondió a la diversificación de instituciones de educación superior debido al surgimiento de instituciones privadas (Geoffroy, 2013; Rubaii y Lima, 2016).

En la década del setenta se dieron algunas condiciones demográficas, económicas, sociales y políticas en Costa Rica que tuvieron efectos en la educación superior. Se dio un crecimiento en la población con edades de cursar estudios universitarios, pasó de 75 mil en 1950 a 300 mil en 1985. El país no contaba con suficiente

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

capacidad en sus universidades públicas, por lo que las universidades privadas solventaron el problema de la demanda insatisfecha.

Según Rosero (1997), este crecimiento en la población es "un terreno óptimo" para la proliferación de universidad de garaje. Algunas universidades privadas se denominan de esta manera, porque no contaban con las condiciones idóneas relacionadas con infraestructura, personal docente para la formación a nivel universitario.

En el ámbito económico se introdujeron los programas de estabilización económica y una reforma de minimización del Estado. Además, en lo político se da una tendencia del Estado por exigir rendición de cuentas a las instituciones públicas a cambio de fondos públicos. En lo social se dio un rápido avance tecnológico que implica la constante renovación del conocimiento y un crecimiento de diversas opciones de educación superior que debían ser regulada para garantizar la calidad (CONARE, 1997).

La Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES-CONARE)¹⁰, en 1984, inicia procesos de evaluación de carreras y programas con el propósito de velar por las normas y condiciones convenidas. La evaluación realizada por OPES tenía la finalidad de:

Proveer información a CONARE y órganos vinculados con la autorización y desarrollo de programas para la toma de decisiones.

Realimentar a los programas evaluados, ya que se solicita información a la población estudiantil e instancias universitarias lo que permite promover la mejorar de la calidad.

Estas prácticas evaluativas de las universidades estatales fueron introducidas a pesar de la autonomía de estas instituciones. El propósito era encontrar una manera de optimizar la asignación y uso recursos por parte del Estado, así como valorar el producto y los resultados de las universidades Estatales (CONARE, 1997). De esta manera se puede apreciar la introducción de elementos relacionados con un discurso enfocado en el control, transparencia, rendición de cuentas y en la evaluación.

Por otra parte, la proliferación de universidades privadas causó una preocupación por la calidad educativa. Es por esta razón que se empezó plantear políticas relacionadas con la incorporación de herramientas de evaluación y el establecimiento de un sistema nacional de acreditación.

Por estas razones, se realiza, en 1989, la primera propuesta por parte del CONARE el documento: "Criterios de Acreditación de la Educación Superior", este

¹⁰ Esta instancia se crea en el Convenio de Coordinación de la Educación Estatal de Costa Rica en 1974.

documento se constituyó en la base para realizar la propuesta de la creación del SINAES por parte de las universidades públicas (CONARE, 1997).

En el año 1992 se envía a los Consejos Universitarios de las universidades públicas los Criterios de Acreditación de la Educación Superior para su revisión. Además, la Sala Constitucional recibe recursos de inconstitucionalidad la ley de las universidades privadas, ya que existe una oposición de las universidades privadas a ser reguladas por parte del Estado, lo cual retrasa la adopción del sistema nacional de acreditación.

En el año 1998 las universidades estatales se aliaron con cuatro universidades privadas para fundar un Sistema Nacional de Acreditación. Y en 1999 se ratifica el Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), el cual fue suscrito por la cuatro universidades públicas y cuatro universidades privadas. En este Convenio se indica que son las propias universidades las encargadas de establecer un sistema de evaluación que permitan su desarrollo y perfeccionamiento permanente. Existió un acuerdo general estas de la responsabilidad que tenían las universidades de brindar una educación de calidad, ya que, se consideraba que estas pueden constituirse en un factor de cambio para el desarrollo de los países latinoamericanos.

Los objetivos del SINAES establecidos en este convenio son los siguientes:

a. Coadyuvar al logro de los principios de excelencia académica establecidos por la legislación nacional y al esfuerzo que realizan las instituciones universitarias por mejorar la calidad de los programas y carreras que ofrecen.

b. Mostrar la conveniencia que tienen las instituciones universitarias someterse a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los programas y carreras acreditados, orientándola también con respecto a la calidad de las diferentes opciones de educación superior.

c. Certificar el nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a acreditación, garantizando la eficiencia, calidad de criterios y estándares aplicados en ese proceso.

Finalmente, en el año 2002 se aprueba la Ley N ° 8256, la cual declara de interés público y se reconoce el convenio suscrito por las instituciones que crearon el SINAES.

5. DISCURSO(S) DE LA CALIDAD Y PRÁCTICAS ADOPTADAS PARA EL CASO COSTARRICENSE

Para realizar el análisis del discurso de la calidad educativa se parte que el lenguaje es una práctica social, lo cual implica una relación dialéctica entre un su-

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

ceso discursivo y las situaciones, instituciones y estructuras sociales en las que se encuentra inmerso (Fairclough y Wodak, 2000). Según Fairclough (2008) el discurso puede ser comprendido como los modos de significar una experiencia desde una perspectiva determinada. Por lo que, en este apartado, se desea establecer las diversas perspectivas desde donde se significa la calidad de la educación superior.

La idea de la calidad en la educación superior se ha establecido como un discurso de carácter global, y ha sido promovido por organismos internacionales como UNESCO, BID, Banco Mundial y OCDE.

La UNESCO (1998) propone diseñar modelos de evaluación compuesto de criterios de calidad que son valorados mediante procesos a lo interno de la institución y una visita de expertos académicos externo con el propósito de identificar aspecto de mejora. Se promueve la creación de instancias de acreditación que tendrá la función de definir normas comparativas y reconocidas internacionalmente para evaluar la calidad y se enfatiza incluir criterios relacionados con el contexto nacional y regional.

Tünnerman (1998b) indica que UNESCO, concibe la calidad como un concepto compuesto por varias dimensiones relacionadas con el quehacer de las instituciones, que la calidad va a estar determinada por el marco contextual, la misión de las instituciones, y que su valoración debe abarcar todas las actividades y funciones, por último, se debe tomar en cuenta también la calidad de la población estudiantil, de la infraestructura, etc.

Sin embargo, en las instancias establecidas bajo sistemas de acreditación poseen una noción de calidad poco clara y se fundamentada en evaluación de criterios internacionales e indicadores de gestión que no necesariamente mejoran los procesos formativos, ni responde a la misión social.

Estos sistemas de acreditación aplicados a las instituciones de educación superior son construidos por influencia norteamericana y europea con un propósito eficientista -hacer más con menos recursos económicos- (Acevedo Tarazona, 2011). El tipo de modelos utilizados no llegan a evaluar el proceso formativo y pareciera ser que desean homogenizar las dinámicas institucionales (Díaz Barriga, 2011).

Por otra parte, el concepto de calidad según la literatura en educación superior puede entenderse de diversas maneras (Olaskoaga, Marúm y Partida, 2015). Salazar y Caillón (2012) encuentran que los diferentes modelos de medición de la calidad educativa contienen los siguientes elementos: estándares mínimos y evaluaciones comparativas, fijar los objetivos para contextos diversos y alcanzarlos en escenarios variables, orientación a la excelencia y que se satisfacen las demandas y expectativas de consumidores. Los cuales tienden a valorar la educación desde un enfoque más de mercado.

Sería interesante la construcción de una concepción de calidad educativa desde un marco conceptual donde se rescate la misión social de la universidad. Desde esta perspectiva la noción de la calidad debería contener criterios y estándares enmarcados en elementos como acceso y permanencia, transformación social, incorporación en el proceso formativo elementos que impacten las estructuras sociales, disponibilidad y acceso (Pulido, 2009). Es decir, debería ser una concepción que se fundamente en los derechos humanos, la educación para la transformación social y no a razones eficientistas que conciben a la universidad como una corporación y a sus estudiantes como clientes.

En cuanto, a la misión social de la universidad en el contexto costarricense, cuando surge la UNA se puede extraer un concepto de calidad de educación, el cual se acopla a la misión social. Este se encuentra de la mano de la denominada universidad necesaria. Esta concepción de educación de calidad implica ir a los sectores con menores condiciones sociales, económicas y ampliar el acceso a la universidad (Núñez, 1974). Desde esta perspectiva de la universidad necesaria, la calidad debe de preocuparse brindar condiciones a la población estudiantil grupos más vulnerables brindando residencias estudiantiles, becas y sin restricciones de admisión para el ingreso a la universidad. Es decir, este concepto de calidad educativa está enmarcado como un derecho humano, se logra en la medida en que se democratice la Universidad, se tengan sistemas de becas, se dé una mayor cobertura universitaria bajo los principios de acceso, equidad e igualdad.

Para el caso de la educación universitaria costarricense, el discurso de los organismos internacionales, son claves para la significación de la calidad y sus implicaciones en el ámbito de la educación superior. Se promueve desde estas instancias herramientas como son la evaluación, la calidad, planificación, las cuales fueron acogidas por las universidades públicas, como se puede verificarse para el caso de la UCR y UNA, en las prácticas adoptadas e identificadas al final de este apartado.

En el caso de Costa Rica, la vinculación, por ejemplo, con el Banco Mundial, se hace necesaria porque representan una fuente de financiamiento para fortalecer la educación superior universitaria, dado que el Estado no posee recursos económicos para brindar mejores condiciones de infraestructura, de personal y de expansión.

El propósito, según estas instancias, de introducir estas prácticas en las universidades es lograr mediante la formación que se brinda en sus aulas el desarrollo de los países. Un discurso asociado con la calidad nos deja claro que el conocimiento es un bien muy codiciado en los mercados actuales, tan importante como los capitales; es decir, el conocimiento es un artículo de consumo.

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

En la UCR y en la UNA, el discurso de la introducción de procesos de evaluación está relacionado con la mejora continua, de su quehacer y en la diversidad de aspectos que incumben a sus instituciones:

La UNA indica en sus políticas que promoverá y facilitará los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento integral de su quehacer institucional y aseguramiento de la calidad (UNA, 2003).

En esta misma línea la UCR, indica en sus políticas que promoverá el desarrollo académico e institucional, con base en procesos de evaluación, autoevaluación, autorregulación con fines de mejoramiento (Vicerrectoría de Docencia, 2015).

A pesar de estas políticas se percibe que el modelo de evaluación adoptado por el SINAES no toma elementos relacionados con el proceso de formación en sí., Se excluyen de la valoración aspectos relacionados con principios fundamentales como el humanismo, una formación crítica, siendo estos elementos particulares de la misión social tanto de la UNA como de la UCR. La noción implícita de calidad propuesta por el SIANRES se fundamenta en aspectos relacionados con un enfoque más de mercado al contar con estándares mínimos, evaluaciones comparativas -esta es una pretensión que se tuvo en algún momento-. Además, se incluye la percepción y satisfacción de las demandas y expectativas de consumidores.

A fin de profundizar el análisis discursivo se analizaron 44 documentos con discursos¹¹ emitidos por parte de autoridades del gobierno, de las universidades y del SINAES. Este se realiza con el propósito de comprender cuáles son las principales ideas relacionadas con la implementación de la acreditación de la calidad de carreras. A continuación se presenta, en forma de “metáforas”, el resultado del análisis de los extractos asociados a la acreditación y calidad. Para lo cual:

- i. La acreditación como búsqueda de excelencia.
- ii. La autoevaluación como búsqueda de excelencia.
- iii. Acreditación como el camino hacia la excelencia.
- iv. El SINAES como punto de anclaje de la excelencia universitaria.
- v. La acreditación como paso de gigante en la excelencia educativa
- vi. La acreditación es un proceso sin retorno
- vii. Acreditación como búsqueda de la excelencia y rendición de cuentas.
- viii. Acreditación como mejoramiento continuo.
- ix. El proceso de autoevaluación y calidad académica que definió como un conjuro estratégico de desarrollo.
- x. Acreditación: Coronamiento de mirto a los esfuerzos por el mejoramiento integral de la Universidad.

¹¹ Estos discursos se refieren a las palabras emitidas en las ceremonias de acreditación.

- xi. Acreditación: Cortesía obligada con nuestros estudiantes, sus padres y por su medio con la sociedad costarricense.
- xii. Acreditación: Premio a los esfuerzos de muchas personas

A partir de las metáforas¹² encontradas se construyen las siguientes categorías de análisis:

La calidad se asocia con principios históricamente universitarios como la excelencia, libertad de cátedra y con elementos relacionados con el ámbito empresarial y gerencial como lo son la evaluación, eficiencia, eficacia y rendición de cuentas. La acreditación de la calidad se identifica con mejoramiento continuo y la acreditación como una respuesta a la sociedad de conocimiento.

Tanto la UNA como la UCR incluyen dentro de su quehacer prácticas para responder a las políticas de evaluación y calidad. Entre las prácticas adoptadas por las universidades, caso UNA y UCR se encuentran:

1. Oficinas técnicas encargadas de los procesos de evaluación de programas con personal especializado cuyo propósito es acompañar y asesorar los procesos de autoevaluación, acreditaciones y seguimientos de las acciones de mejorar indicadas por las carreras.
2. Inclusión de normativa y políticas a lo interno de las instituciones relacionadas con procesos de evaluación y mejora continua.
3. Destinar recursos económicos para realizar las mejoras indicadas por los programas de estudio.
4. La incorporación de instrumentos de percepción para medir la satisfacción de aspectos de los programas académicos desde la perspectiva de poblaciones internas como la administrativa, docente y estudiantil. Y desde poblaciones externas como la graduada y la empleadora.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las grandes preguntas del para qué y del por qué existe la universidad, planteadas por Ortega y Gasset (1930), deberían tenerse presente en el momento de diseñar modelos de evaluación de la calidad en la educación superior. Es importante en estos tiempos que las universidades y sus programas tomen en cuenta el contexto global pero también deben resolver su propio destino (Ortega y Gasset, 1930). En cuanto a las universidades ubicadas en la región latinoamericana es necesario

¹² Las categorías de análisis se construyen con las metáforas, ya que estas muestran las formas en que las personas contextualizan campos semánticos a partir de otros (Lakoff y Jhonson, 2002).

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

que valoren sus raíces fundamentadas en la Reforma Universitaria de Córdoba, y redefinan principios como el de autonomía universitaria.

En este sentido, es importante preguntarse si la autonomía universitaria podría verse afectada por los procesos de evaluación de calidad con fines de acreditación, al imponer, las agencias de acreditación, adecuar condiciones, concepciones y experiencias externas para lograr la acreditación de la calidad de un programa.

Además, los modelos de calidad utilizados por las agencias de acreditación incorporan en el quehacer institucional la valoración de aspectos como la eficiencia de la organización -clima institucional y mecanismo de control-, más que en los procesos educativos y del cumplimiento de la misión social.

Otro aspecto importante es establecer los retos y rol de la educación superior en el contexto actual con el propósito de fortalecer la relación Estado y Sociedad. La educación superior se debe replantear su relación con la sociedad civil y el Estado, ya sea, compartiendo los planteamientos de estos o funcionando como factor de cambio con otras fuerzas sociales para incidir en una sociedad más libre, accesible y democrática. Son necesarios pactos tanto a nivel nacional e internacional con el propósito de lograr responder a la educación como un derecho humano en sus cuatro elementos: acceso, pertinencia, calidad y disponibilidad.

Las universidades podrían ser en nuestros tiempos una herramienta o mecanismo para que tanto la sociedad civil como el Estado puedan resolver sus diferencias y contribuir con la prosperidad, libertad y la democracia. Las universidades desde sus actividades sustantivas -investigación, docencia y extensión- podrían contribuir a formar capacidades en la ciudadanía para una sociedad más participativa.

Quizás, la educación universitaria latinoamericana debería incorporar una perspectiva desde lo que Souza Santos (2006) llama la ecología de saberes y establecer romper con el saber hegemónico y el rigor científico para diversificarse a otros saberes, por ejemplo, los provenientes de los pueblos originarios latinoamericanos. La universidad no solo debe acoplarse a las fuerzas globales y tendencias provenientes del campo empresarial y gerencial, sino también debe responder a su contexto y sociedad como se ha establecido desde su misión social, de no hacerlo podría (des)acoplarse de sí misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, H (2008). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008). Buenos Aires: CLACSO.

Acevedo Tarazona, A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio*, 36.

Asamblea Legislativa (1940). *Ley Orgánica N° 362 de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de: http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/ley_de_creacion_ucr.pdf

Asamblea Nacional Constituyente (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20050903041225/http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Costa/costa2.html>

Asamblea Legislativa (1957). *Ley N° 2160 Fundamental de la Educación*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-2160-ley-fundamental-educacion>.

Asamblea Legislativa (1971). *Ley Orgánica N° 4777 del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/ley-organica-itcr>

Asamblea Legislativa (1973). *Ley Orgánica N° 5182 de la Universidad Nacional*. Recuperado de https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2580/recurso_679.pdf?sequence=1

Asamblea Legislativa (1977). *Ley Orgánica N° 6044 de la Universidad Estatal a Distancia*. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/academica/images/Normativa/Ley_de_creacion.pdf

Asamblea Legislativa (2002). *Ley N° 8256 del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Recuperado de https://www.sinaes.ac.cr/documentos/Ley_N_8256.pdf

Asamblea Legislativa (2008). *Ley Orgánica N°8293 de la Universidad Técnica Nacional*. Recuperado de <https://www.utn.ac.cr/sites/default/files/attachments/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20la%20Universidad%20T%C3%A9cnica%20Nacional.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20050903041225/http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Costa/costa2.html>

Atria, R (2012). *Tendencias de la Educación Superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. Cinda: RIL editores.

CONARE (1993). *Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior -SINAES-*. Recuperado de <https://www.conare.ac.cr/servicios/leyes-decretos-convenios>

CONARE (1997). *Lineamientos para la Acreditación de carreras y programas de la educación superior*.

De la Reforma Universitaria de Córdoba a los discursos y prácticas de la calidad universitaria en Costa Rica

CONARE (2019, 14 de marzo). *¿Qué es CONARE?*. Recuperado de <https://www.conare.ac.cr/conare/que-es-conare>.

Díaz Barriga, A (2011). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*. Recuperado de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis Crítico del Discurso. En T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.

Geoffroy, E. (2013). Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior análisis politológico de formulación de política pública. *Revistas Enfoques*, 19(XI), 139-166.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2002). *Philosophy in the flesh, the embodied mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books

Ministerio de Educación Pública (2019, 14 de marzo). CONESUP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/conesup>

Molina, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. San José: Universidades Públicas Costarricenses Editores.

Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Heredia: Departamento de Publicaciones UNA.

Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida. M.I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102.

Ortega y Gasset, J (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad de la Educación. *Boletín Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)*, 26, 1-11.

Rama, C. (2017). *Ensayos: Políticas y reformas universitarias en América Latina*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Técnica Nacional.

Rosero, L. (1997, 12 de octubre). Boom Demográfico en Costa Rica. *La Nación*, p.14. Recuperado de <https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/1/boom.htm>

Rubaii, N. y Lima, M. (2016). Comparative Analysis of Higher Education Quality Assurance in Colombia and Ecuador. How is Political Ideology Design and Discourse? *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*. DOI: 10.1080/13876988.2016.1199103.

Ruiz, A (2001). *La Educación Superior en Costa Rica: Tendencia y retos en un nuevo escenario histórico*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Salazar, J.M. y Caillón, A. (2012). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior - El aseguramiento externo de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Ril Editores. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/visor/19206>

Souza Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Tünnerman, C. (1998a). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1). 103-127.

Tünnerman, C. (1998b). *La transformación de la Educación Superior: retos y perspectivas*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional.

UNA (2003). *Políticas de Autoevaluación, Mejoramiento y Acreditación en la Universidad Nacional*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/8951>

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: la educación Superior del siglo XXI, Visión y Acción*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Universidad de Costa Rica (1972). *Estatuto Orgánico*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

Universidad Nacional (2014). *Estatuto Orgánico*. Recuperado de https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=763

Vicerrectoría de Docencia (2015). *Resolución VD-R- 9227. Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <http://vd.ucr.ac.cr/documento/vd-r-9227-2015/>

Capítulo 5

PROYECTO INDI-AGE. EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS BRASILEÑOS EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)¹³

Roseli Rodrigues de Mello
Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil)

Blas Segovia Aguilar
Universidad de Córdoba (España)

Marcondy Mauricio de Sousa
Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil)

Ornaldo Baltazar Sena
Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil)

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de los sesenta, la superación de posturas asimilacionistas a favor de prácticas de preservación de las identidades y las culturas indígenas han formado parte de las reivindicaciones llevadas a cabo por los pueblos indígenas y los agentes sociales afines al movimiento indígena (Vieira y Quack, 2016).

La aprobación de la Constitución Federal de Brasil de 1988 supone un hito en el reconocimiento de las culturas indígenas brasileñas y el derecho a la autodeterminación de sus pueblos. Consecuentemente, el reconocimiento de este país como nación multicultural ha dado lugar al desarrollo de medidas que persiguen preser-

¹³ Proyecto financiado por Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión del Ministerio de Educación-SECADI/MEC.

var las culturas indígenas al tiempo que dotan a sus miembros de las herramientas necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado.

Desde la Ley de Bases y Directrices de la Educación Nacional (Ministerio de Educación, 1996), en Brasil comienzan a desarrollarse una serie de medidas de acción positiva que favorecen el acceso de las minorías indígenas a la educación superior y su permanencia en las universidades. Éstas incluyen la implementación de un proceso selectivo diferenciado de acceso de la población indígena a las instituciones de educación superior, la creación de programas educativos especiales de formación de profesorado indígena y la reserva de plazas en los cursos ofrecidos por las universidades brasileñas, entre otras acciones.

Concretamente, la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), a través de la política de acciones de discriminación positiva, ha reservado plazas complementarias para estudiantes indígenas en todos sus cursos, habiéndose incrementado en más de cuatro veces el número de estudiantes indígenas desde 2009 (220 estudiantes en 2018). Esta medida ha sido reforzada mediante la creación de políticas, espacios y programas que incluyen la descentralización de los exámenes de acceso, la promoción de las culturas indígenas, la garantía de participación del alumnado indígena y el diseño de actuaciones pedagógicas especializadas en la realidad indígena (Mello, de Sousa y Palomino, 2018).

El proyecto *Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas* (INDI AGE) está diseñado para trazar nuevas oportunidades para los estudiantes de esta minoría, a través de la cooperación transnacional entre la UFSCar (Brasil) y la Universidad de Córdoba (España), pues les permite cursar asignaturas de sus titulaciones en una universidad europea y tener experiencias académicas y culturales que fortalecerán su liderazgo académico.

2. ACCESO DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS A LA UNIVERSIDAD

2.1. Acciones afirmativas en la UFSCar

Una política pública se constituye a lo largo del tiempo a partir de realizaciones y demandas de grupos sociales, incluidos grupos académicos científicos, que formulan propuestas, buscan apoyo para concretarlas y ofrecen sus conocimientos y esfuerzos para ello. La construcción de esta Política de Acciones Afirmativas, Diversidad y Equidad de la UFSCar tiene, en su historia, la participación de servidores técnico-administrativos, docentes, estudiantes, movimientos colectivos y grupos sociales organizados de la comunidad. Para que así ocurra ha sido

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

imprescindible que la gestión de la universidad sea sensible a las demandas y que sea responsable por construir conjuntamente políticas y procesos institucionales que contemplen tales demandas (UFSCar, 2016).

Las políticas de acciones de discriminación positiva de tipo Étnico-Racial, se iniciaron en Brasil a inicios de los años 2000, con el sistema de cuotas para negros y negras, indígenas y, más tarde, también *quilombolas*¹⁴ y personas con discapacidades. Ello ha garantizado el ingreso de oriundos de estos grupos en la enseñanza superior en universidades públicas de todo el país (UFSCar, 2016).

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UFSCar, ampliamente discutido por todos los segmentos de la comunidad académica y aprobado por el Consejo Universitario (ConsUni) desde la primera edición (UFSCar, 2006), apuntó entre sus decisiones a definir una política de discriminación positiva. El documento "Propuesta de Programa de Acciones Afirmativas de la UFSCar" (UFSCar, 2006) destaca en referencia al tema: "La fidelidad de la UFSCar a su función social la compromete con la reducción de las profundas desigualdades de nuestro país" (p. 1).

En el año 2005 se creó la Comisión de Acciones Afirmativas (UFSCar, 2016), con la tarea de dar cuerpo a una propuesta en consonancia con los propósitos de la UFSCar y con lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional (UFSCar, 2016), así como la responsabilidad de formular propuestas para un Programa de Acciones Afirmativas. Concomitante con los trabajos de dicha Comisión, se emprendió un conjunto de debates con la comunidad universitaria sobre cuestiones relativas a las desigualdades educativas, económicas, sociales y raciales presentes en la sociedad brasileña. También se discutieron las implicaciones de tales desigualdades en la definición de un Programa de Acciones Afirmativas que sería asumido por la UFSCar. Se realizaron estudios sobre implicaciones políticas, sociales y jurídicas de las acciones afirmativas, además de presentaciones y discusiones acerca de experiencias de programas de acciones de discriminación positiva ya instalados en universidades públicas.

Tales actividades, debates y estudios produjeron informes que fueron presentados y discutidos en facultades de la UFSCar y dieron lugar a la posterior formulación de una propuesta preliminar de Programa de Acciones Afirmativas. La propuesta fue llevada a consulta a fin de que el Programa, que sería sometido a los órganos superiores, representase expectativas y proposiciones de la comunidad. Después de sistematizar las contribuciones recibidas de departamentos académicos, coordinaciones de cursos, Consejos de los Centros, de entidades representati-

¹⁴ Término que se refiere a los esclavos refugiados o descendientes de esclavos negros cuyos antepasados en el período de la esclavitud huyeron de las haciendas a zonas despobladas para formar pequeños pueblos llamados de quilombos.

vas de segmentos de la comunidad, así como manifestaciones individuales se constituyó el Programa de Acciones Afirmativas (PAA), de la Universidad Federal de São Carlos, aprobada en deliberación conjunta del Consejo Universitario (ConsUni) con el Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión (CEPE), el 1 de diciembre de 2006 y regulada por la Ordenanza GR n° 695/07, de 06 de junio de 2007 (UFSCar, 2007).

Así, desde 2007, la UFSCar reserva plazas para estudiantes procedentes de la escuela pública y para estudiantes negros e indígenas oriundos de escuelas públicas. Se observó que los estudiantes que ingresaban en la UFSCar desde la escuela pública pertenecían a grupos sociales de bajos ingresos. El criterio de "baja renta" fue introducido a partir de la legislación nacional de 2012 (Ley n° 12.711). En los términos de la Resolución que crea el PAA en la UFSCar, para los estudiantes indígenas se reservó una plaza adicional en cada curso de graduación y se preveía el acceso de esos estudiantes por medio de un proceso selectivo específico, teniendo en cuenta las distintas realidades de los pueblos indígenas representados por estos alumnos.

La apertura a indígenas de todo el país a exámenes de ingreso a la universidad específicos para indígenas (en adelante Vestibular Indígena) ha tenido un resultado visible en los campus de la UFSCar: la diversidad étnica, de origen regional y lingüístico es enorme. Además, el ingreso de esta población, posible en todos los cursos de las diferentes titulaciones, hace que su presencia sea sentida en todos los espacios de la universidad. Así, aunque se pudiera pensar que se trata de una minoría, la presencia de estudiantes indígenas revela una gran fuerza política y un esfuerzo por tomar parte de todos los espacios estudiantiles (Cohn y De Santana, 2016).

El Vestibular Indígena, durante muchos años fue realizado en el campus São Carlos de la UFSCar y recientemente, por demanda de estos estudiantes, teniendo en cuenta la dificultad de acceso al campus por quienes viven a gran distancia, fue descentralizado. A partir del proceso selectivo realizado en 2015 para ingresar en 2016, las pruebas pudieron ser realizadas en cuatro regiones del país, en puntos estratégicos que facilitó el desplazamiento de los estudiantes para realizar el examen: en el Norte (Manaus), Nordeste (Recife), Centro-Oeste (Cuiabá) y Sudeste (São Paulo). Con esta acción los números de inscripción se duplicaron en relación al año anterior y tuvo un aumento significativo en los años siguientes como se puede observar en la siguiente figura.

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)



Figura 1. Número de inscritos en el Vestibular Indígena UFSCar, 2008-2009
Fuente: Coordinación de Acompañamiento Académico y Pedagógico para Estudiantes (CAAPE-UFSCar, 2019)

Otra demanda atendida por la UFSCar a partir del año 2017 es el aumento de número de plazas en los cursos presenciales de la universidad. Tal y como puede observarse en la figura 2, el aumento de ingresos de estudiantes indígenas en la universidad es significativo.



Figura 2. Número de alumnos indígenas matriculados por año en la UFSCar, 2008-2018
Fuente: Coordinación de Acompañamiento Académico y Pedagógico para Estudiantes (CAAPE-UFSCar, 2019)

En el curso actual hay 222 estudiantes indígenas matriculados en la UFSCar, distribuidos en los cuatro campus de la universidad. También se observa un incremento en el número de mujeres, aunque los hombres indígenas sean mayoría en la universidad.

Tabla 1. Estudiantes indígenas activos en los campus de la UFSCar

Sexo/Campus	Araras	Lagoa Dosino	São Carlos	Sorocaba	Total	%
Hombres	13	8	86	22	129	58,1%
Mujeres	7	5	64	17	93	41,9%
Total	20	13	150	39	222	100%

Fuente: Coordinación de Acompañamiento Académico y Pedagógico para Estudiantes (CAAPE-UFSCar, 2019)

2.2. De la presencia en la universidad a la excelencia en la formación de líderes: proyecto Indi-Age

En cuanto al acompañamiento académico, como parte del proyecto para garantizar la permanencia de los estudiantes, la PAA/UFSCar cuenta con un sistema de tutorías en todos los cursos de la universidad además de un equipo pedagógico dependiente de la Pro-Rectoría de Graduación (PROGRAD), dentro de la Coordinadora de Acciones Afirmativas y otras Políticas de Equidad (CAAPE).

Para atender las evidentes necesidades presentadas por la gran diversidad de etnias presentes en la UFSCar, se fundó en 2012 el Centro de Culturas Indígenas (CCI), vinculado a PROGRAD, ideado por los propios estudiantes indígenas y gestionado por la Dra. Roseli Rodrigues de Mello, coordinadora en ese momento de CAAPE y del Grupo Gestor del Programa de Acciones Afirmativas y Otras Políticas de Equidad de UFSCar.

Así, en 2012, fue dotada un aula junto al edificio de actividades didácticas para que los estudiantes indígenas pudiesen realizar sus reuniones, exponer objetos y fotografías de sus aldeas y culturas, estudiar y desarrollar sus propias iniciativas, ofrecer cursos a escuelas de la ciudad y región a otros estudiantes de la propia universidad como parte del plan de educación de las relaciones étnicas y raciales de PAA/UFSCar.

En el Centro de Culturas Indígenas (CCI) nació el Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas, ideado por los propios estudiantes y realizado en la UFSCar en 2013 con una configuración rotativa (cada año se celebra en una universidad y región del país). Del CCI, más recientemente surgió la idea de crear en UFSCar un Centro de Referencia de Estudios Indígenas, dedicado a la formación de profesores y estudiantes de enseñanza básica y de la comunidad universitaria.

En los cursos transcurridos entre 2008 y 2013 la UFSCar ha dado un gran avance para hacer efectiva la presencia indígena, que solo era testimonial en la graduación. En el año 2012 se graduaron los dos primeros estudiantes indígenas (uno en Psicología y otro en Imagen y Sonido), siendo cuatro en 2013 (Pedagogía, Imagen y Sonido, Ciencias de la Información y Gestión y Análisis Ambiental).

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

A partir de mayo de 2013, la Dra. Rodrigues de Mello deja el cargo de coordinadora de CAAPE y del Grupo Gestor para actuar como asesora invitada junto a CAAPE en la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Acompañamiento de Estudiantes Indígenas en UFSCar.

Al mismo tiempo, la buena interlocución entre la Dra. Rodrigues de Mello y los estudiantes indígenas posibilitó la colaboración entre ambas partes, y en medio de tales conversaciones, fue especialmente importante un ciclo de conferencias para dar inicio a la idea del presente proyecto.

En octubre de 2013, la UFSCar recibió al profesor Dr. Donald Macedo, de la Universidad de Boston, intelectual que trabajó con Paulo Freire en la elaboración de *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Freire y Macedo, 1989) y la Profa. de Mello lo presentó en la PAA-UFSCar a los estudiantes indígenas. Donald Macedo, entonces planteó sus ideas sobre qué podrían hacer. Surgió en aquel momento la propuesta, que fue consolidándose, para que en la UFSCar fueran establecidos "Estudios Indígenas" por medio de la creación de asignaturas en grado y también en los estudios y programas de postgrado.

Desde octubre de 2013, la docente de la UFSCar y estudiantes indígenas mantuvieron encuentros para diseñar la propuesta y conseguir la meta soñada de establecer intercambios con universidades extranjeras, en las que sus profesores o la propia institución tuviesen experiencia con políticas que contemplan los estudios indígenas con presencia de enfoques epistemológicos diversos, entendiendo a los académicos indígenas como intelectuales.

Así se llegó al presente proyecto, pues tenemos el convencimiento de que es necesario conocer para avanzar en el pensamiento y dialogar para conocer; y este propósito se puede alcanzar por medio de actividades de formación e investigación conjunta con universidades extranjeras.

Por tanto, la meta principal es, a partir del intercambio, experiencia e investigación conjunta de los equipos de ambas universidades, diseñar una propuesta de fortalecimiento de relaciones y conocimientos generada por la presencia indígena en la universidad. Se aspira a crear innovación curricular con la presencia de epistemologías indígenas en los desarrollos curriculares de las disciplinas, estableciendo la tan deseada internacionalización de la universidad para la formación y producción del conocimiento. Esta será la contribución del proyecto Indi-Age para el Centro de Referencia en Estudios Indígenas de UFSCar.

3. PROYECTO DE MEJORA

3.1. Objetivos

El objetivo principal del proyecto es incrementar el intercambio académico entre instituciones de investigación y enseñanza superior (IES) en Brasil y en el exterior, para la realización de actividades conjuntas de investigación, desarrollo tecnológico y de innovación con colaboradores extranjeros, especialmente en área de tecnología asistida (TA), así como atender, preferentemente, a candidatos auto declarados negros, indígenas y personas con necesidades especiales, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades y superdotación, de acuerdo con la Normativa MEC N° 1.129, de 17 de noviembre de 2013 (Presidencia República de Brasil, 2013).

Los objetivos específicos del proyecto son:

a) dinamizar al intercambio académico entre UFSCar y la Universidad de Córdoba (UCO), en España, para analizar cómo los Estudios Indígenas se establecen en UFSCar.

b) facilitar actividades conjuntas de investigación contando con estudiantes indígenas e investigadores de UFSCar, e investigadores de UCO verificando límites y posibilidades del currículum de cada institución para una educación inclusiva

c) generar nuevos proyectos de investigación, multidisciplinares, para colaboraciones futuras entre equipos de investigación de las dos universidades (UFSCar e UCO);

d) inducir a la producción académica en cada universidad sobre currículum inclusivo (que trabaje temas y metodologías de distintos grupos culturales que enriquezcan la producción de conocimiento científico);

e) priorizar la formación de estudiantes indígenas en investigación sobre prácticas y currículos que formen cuadros brasileños de investigadores indígenas.

3.2. Participantes

En el proyecto participan dos equipos multidisciplinares de profesores de las dos universidades: la Universidad Federal de São Carlos (Estado de São Paulo-Brasil) y la Universidad de Córdoba (España).

a) Miembros de los equipos de profesores universitarios

Se han constituido dos equipos multidisciplinares de investigación: el de UFSCar compuesto por siete profesores investigadores de diferentes especialidades y el de la UCO compuesto por igual número. Ambos equipos liderados por Profa. Rodrigues de Mello (UFSCAR) y Prof. Segovia (UCO).

Una de sus tareas es trabajar en la orientación de los estudiantes y en la investigación del impacto del proyecto INDI-AGE.

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

b) Estudiantes que participan en el programa de estancias de estudios en la Universidad de Córdoba

Curso 2016-2017: Kaxinawá¹⁵ B. S. (Estudiante de Medicina), pueblo Kaxinawá de Estado de Acre, Kambeba, M. (Estudiante de Biotecnología), pueblo Kambeba de Estado de Amazonia.

Curso 2017-2018: Karla C. T. (Estudiante de Medicina), pueblo Pankararu de Estado de Pernambuco, Adriele S. B. (Estudiante de Psicología), pueblo Baniwa de Estado de Amazonas.

Curso 2018-2019: Gabrielle H. O. (Estudiante de Gerontología), Pueblo Pankararu de Estado de Pernambuco, Marta M. C. (Estudiante de Traducción e interpretación en Lengua Brasileña de Señales y Lengua Portuguesa), del pueblo Marubo, Amazonia, Roseli B. B. (Estudiante de Profesorado en Química), pueblo Kambeba de Estado de Amazonia.

3.3. Actividades diseñadas para desarrollo del proyecto INDI-AGE en la Universidad de Córdoba

El proyecto INDI-AGE desarrolla actividades de investigación, de formación de estudiantes indígenas y de extensión de conocimientos a comunidades indígenas y no indígenas¹⁶.

a) Actividades de investigación

- Revisión de documentos de literatura nacional e internacional, sobre presencia indígena y de otras minorías en las universidades (programas de acceso y permanencia en grado y doctorado). El equipo de UFSCar realiza la revisión en el área latinoamericana, principalmente de Brasil. El equipo de la UCO revisa la producción documental europea y española. La investigación permitirá trazar panorama general de la presencia de minorías en las universidades sistematizando distintos modelos.
- Producción científica sobre el impacto y resultados del proyecto. Los equipos de ambas universidades se ocupan del impacto del proyecto y su difusión a través de la producción científica de artículos, libros y comunicaciones en Congresos Internacionales sobre la materia.

b) Actividades de la estancia en Universidad de Córdoba (España)

¹⁵ Los nombres de los alumnos son ficticios a fin de preservar sus identidades.

¹⁶ En el presente documento nos referimos a las realizadas durante el primer año del proyecto.

Los estudiantes indígenas realizan una estancia anual en la UCO, de febrero a enero del año siguiente¹⁷, participando en actividades diversas que son tuteladas por el equipo de profesorado de la UCO. La estancia de estudiantes indígenas de UFSCar favorece que se impliquen en diversas actividades entre las que destacan:

- *Investigación*: se realizan estudios de caso de los estudiantes indígenas que participan en el Programa de Acciones Afirmativas de la UFSCar durante su estancia de un año en la Universidad de Córdoba. Los estudiantes forman parte del equipo de investigación siguiendo el modelo comunicativo crítico (Gómez, Latorre y Flecha, 2006; Gómez, Puigvert y Flecha, 2011).
- *Misiones de estudio*: participarán seis estudiantes indígenas de grado con objetivo de realizar asignaturas y prácticas en la Universidad de Córdoba.

c) Actividades de colaboración entre el profesorado en las universidades respectivas

La finalidad de estas es la de coordinar las actividades previstas, informar a los estudiantes que participan en las estancias internacionales sobre aspectos relacionados con las actividades, preparar estrategias para la producción científica, diseño de recogida de datos y difusión del proyecto ante las respectivas comunidades universitarias.

- Misiones de trabajo de miembros del equipo brasileño a la UCO. Se han realizado dos misiones de trabajo de miembros del equipo brasileño a la UCO. Cada misión tendrá duración máxima de 10 días.
- Misiones de trabajo de miembros del equipo español en la UFSCar. Igualmente se realizarán varias estancias en la UFSCar para profundizar en el conocimiento del sistema universitario brasileño y especialmente las políticas de Acciones Afirmativas.

4. AVANCE DE RESULTADOS

Relacionamos, como avance de resultados, las actividades realizadas durante el primer periodo de estancia del alumnado indígena en la Universidad de Córdoba desde febrero 2017 a enero 2018.

4.1. Actividades de orientación académica para el alumnado

Desde la llegada de los alumnos, el equipo de profesores de la UCO vinculados al proyecto han mantenido actuaciones de orientación y tutoría de los estudiantes Kaxinawá S. y Kambeba, M., que se pueden resumir en:

¹⁷ Coincidiendo con la ordenación académica universitaria de UFSCar, inician la estancia una vez se inicia el curso en Brasil y llega la financiación de Ministerio de Educación de Brasil.

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

- *Encuentros periódicos.* Se han mantenido encuentros periódicos entre el alumnado indígena y el profesorado del equipo del proyecto en UCO para analizar el progreso en los estudios de ambos estudiantes. Esta actividad es importante pues facilita la inclusión del alumnado UFSCar en la cultura académica de la universidad receptora, así como la búsqueda de soluciones a problemas administrativos o vinculados con el desarrollo de las asignaturas.
- *Entrevistas con responsables de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias y la Facultad de Medicina.* La vida académica de los dos estudiantes se ha desarrollado en la facultad de Medicina y Enfermería, situada en el Campus de la Salud, y la de Ciencias, ubicado en el campus de Rabanales. En cada una de estas facultades el vicerrector o vicerrectora de Asuntos Internacionales ha sido el responsable de que el acuerdo de estudios aprobado se lleve a buen término.
- *Entrevistas con responsables de otros servicios académico.* De forma puntual, se ha mantenido comunicación con responsables de otros servicios académicos para recogida de información y planificación de actividades.

En conclusión, las actividades orientativas han sido necesarias para una adecuada inclusión de los estudiantes de UFSCar en la dinámica de las asignaturas en las que se han matriculado (en nuestro 2º cuatrimestre de 2016-2017 y primer cuatrimestre del curso 2017-2018). Los encuentros con los responsables académicos de sus respectivas titulaciones han favorecido la autonomía de los estudiantes indígenas, que han solicitado entrevistas personales con dichos responsables. La coordinación con ellos ha favorecido el acceso al profesorado responsable de la docencia de cada una de las asignaturas en las que han participado y también han servido para resolver problemas por incompatibilidad de horarios entre asignaturas.

4.2. Actividades coordinación entre equipo de profesores UCO y UFSCar

a) Estancia profesorado UFSCar en la UCO

Durante el primer año se han realizado diversas estancias de la coordinadora del proyecto con la finalidad de coordinar la estancia de los dos primeros alumnos.

La primera tuvo lugar del 28 de noviembre a 2 de diciembre de 2016, con el objetivo principal de presentar el proyecto a responsables de la UCO (Sra. Vicerrectora de Relaciones Internacionales, Sres. Vicedecanos de las facultades receptoras, responsables de la Oficina de Relaciones Internacionales) y organizar la incorporación de los alumnos.

R. Rodrigues de Mello, B. Segovia Aguilar, M. M. de Sousa y O. B. Sena

La segunda estancia se realizó tras la incorporación de los alumnos brasileños en sus respectivas facultades, del 28 de marzo al 2 de abril de 2017. El objetivo principal fue la difusión del proyecto en la UCO y otras instituciones cordobesas.

La realización de estas estancias es importante para la coordinación y planificación de estrategias con el profesorado de la UCO y para planificar el impacto y la difusión del proyecto en el ámbito universitario cordobés. En ambas ocasiones se han realizado actividades académicas sobre el proyecto a las que han asistido profesorado de la UCO y alumnado de grado y postgrado.

b) Encuentros virtuales mediante videoconferencia

Se han realizado con periodicidad para analizar temas referidos a la estancia del alumnado brasileño o de las tareas de investigación diseñadas en el proyecto. En esta actividad han estado implicados la investigadora principal del proyecto (UFSCar) y el responsable en la UCO, pues a partir de las mismas se han trasladado a los respectivos equipos los avances de las reuniones.

c) Estancia profesorado UCO en la UFSCar

El coordinador de la UCO realizó una estancia en la UFSCar, del 7 a 16 de diciembre de 2017, con la finalidad de valorar el primer periodo de estancias que finaliza en los primeros meses de 2018 y coordinar las acciones para la recepción de la segunda tanda de alumnos de la UFSCar que iniciarán sus estudios en la UCO a partir de febrero de 2018. Dicha estancia ha estado financiada con los fondos del proyecto.

En ella se han desarrollado actividades académicas en los campus de la UFSCar de Sao Carlos y Ararás con alumnado indígena, así como con los profesores y profesoras y autoridades de la UFSCar.

Desde la óptica del coordinador UCO del proyecto, esta estancia es valorada muy positivamente pues ha permitido conocer a las alumnas que llegarán a la UCO en enero, adquirir conocimiento sobre la política universitaria brasileña para poder realizar una difusión eficaz del marco referencial del proyecto en la UCO y planificar el trabajo para el segundo periodo.

d) Reuniones de coordinación de equipo de profesores de la UCO

El equipo aporta al proyecto apoyo y orientación para la inclusión eficaz del alumnado brasileño en la UCO en sus actividades académicas y extraacadémicas, así como la recogida de datos, análisis y evaluación del impacto del proyecto para poder proporcionar evidencias sobre sus resultados.

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

Estamos empezando a elaborar aportaciones a congresos internacionales y publicaciones en revistas especializadas que coordinaremos con el equipo de la UFSCar.

4.3. Actividades académicas

a) Estudios realizados en las titulaciones de grado en la UCO

Las calificaciones positivas en las asignaturas en las que han estado matriculados los estudiantes indígenas brasileños evidencian su capacidad de trabajo y asunción de competencias en un contexto universitario europeo. En el caso del alumno Kambeba, M. las asignaturas cursadas fueron las siguientes: Fundamentos de Genética, Bioquímica y Sociedad, Biología Celular, Ingeniería Bioquímica. Todas ellas aprobadas.

En el caso del estudiante Kaxinawá S., estudiante de Medicina, son: Bases microbiológicas del uso racional de los antimicrobianos, Dermatología médico-quirúrgica y venereología, Medicina intensiva, Radiología Clínica y Cirugía plástica, estética y reparadora. Todas aprobadas excepto Dermatología a la que solo pudo presentarse en la primera convocatoria por su regreso a Brasil.

b) Actividades académicas realizadas para la difusión del proyecto

A lo largo del periodo de la estancia académica de los estudiantes de la UFSCar, se han programado actividades para la difusión del proyecto. Uno de los objetivos de esta actividad es el de adquirir estrategias de comunicación ante auditores diversos y de esta manera fortalecer las competencias para el liderazgo. Las actividades realizadas han sido diversas, entre las que destacamos:

- En la Universidad de Córdoba:

Presentación del proyecto a la comunidad universitaria de la UCO. 29 de marzo de 2017 en Salón de Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Conferencia: *Derechos de las minorías y los pueblos indígenas y su acceso a la Universidad*. Proyecto Indi-Age entre la Universidad Federal de Sao Carlos y la Universidad de Córdoba. Organizada por el Aula de Mejora Educativa de la UCO el 29 de noviembre de 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación. Desarrollada por los estudiantes indígenas participantes en la estancia.

- En la Universidad de Barcelona:

Mesa redonda: *Acceso de las minorías étnicas al sistema universitario. Casos de éxito en Brasil y Cataluña*. 24 de marzo de 2017. Desarrollada por los estudiantes indígenas participantes en la estancia.

c) Actividades de colaboración con Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba

Durante el mes de julio de 2017 los estudiantes indígenas han realizado prácticas académicas externas no remuneradas en el Aula de Extensión Universitaria de Mejora Educativa, colaborando en actividades de gestión del Aula.

4.4. Mejora de competencias lingüísticas

Se han dirigido al perfeccionamiento de español y de inglés. Los estudiantes comentan al respecto:

"Uno de los puntos que se destaca sobre la adaptación en España fue, precisamente, el idioma, a pesar de tener cierta familiaridad español con el portugués, y también de haber estudiado antes de venir, fue una barrera que se va superando poco a poco, sobre todo en relación con el "acento" en el idioma que tiene gran variación dentro de la región de Andalucía, pero con el largo del tiempo va acostumbrándose." (Kambeba M.)

El objetivo propuesto ha sido conseguir un nivel de competencia lingüística de C1 en español y B1 en inglés al finalizar la estancia. Sin embargo, los avances no han sido todo lo esperados. El progreso en la lengua española ha sido alto pero los alumnos no se han presentado a examen de reconocimiento de nivel lingüístico y en el caso de inglés la meta ha sido inalcanzable, pues el nivel de partida era el mínimo.

4.5. Actividades socioculturales

a) Relaciones con estudiantes europeos

Las relaciones se establecen, sobre todo, con estudiantes del programa Erasmus, además de las relaciones con los compañeros de titulación. Así lo comentan los estudiantes brasileños:

"Hemos tenido una buena relación con los estudiantes europeos, al principio fue un poco más complicado, por ser de cultura diferente, y principalmente de hablar idiomas diferentes, pero poco a poco fuimos conociendo, en un período de 3 a 4 semanas, empezamos está más cerca, los estudiantes europeos en general son mucho más "cerrados" que los brasileños, cada uno o una mantiene el contacto más cercano sólo con otros 2 o 3 estudiantes, la realización de actividades académicas juntos contribuyó para la aproximación." (Kaxinawá O. y Kambeba M.)

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

Coinciden los estudiantes en que debido a las dinámicas culturales consolidadas para el acogimiento de estudiantes del programa Erasmus, ha resultado mucho más fácil la interacción con éstos que con los estudiantes cordobeses. Se valora muy positivamente la red de relaciones y contactos europeos conseguidos.

b) Participación en la vida sociocultural cordobesa

La relación con la dinámica cultural de la sociedad cordobesa supone una experiencia enriquecedora y de comprensión de otros enfoques y modelos sociales. Los estudiantes de este primer año nos aportan su punto de vista:

"Nosotros brasileños tenemos nuestra manera más "extrovertida" de ser, a pesar de que la región de Andalucía es considerada muy diferente del resto de España, todavía percibí, que aquí las personas son un poco más "cerradas", pero es su manera de ser, pero son receptivos, excepto algunos, los demás son amables y casi siempre están dispuestos a ayudar y orientar a los extranjeros. Durante mi estancia en Córdoba tuve la oportunidad de conocer personas amigables, eso facilitó bastante, mi adaptación en la ciudad, así como, explorar una manera más profunda la vida socio-cultural de Córdoba, que varió desde la culinaria hasta eventos típicos de la ciudad." (Kaxinawá O. y Kambeba M.)

Los alumnos indígenas del primer y segundo año destacan la importancia de las relaciones que establecen con alumnado de diferentes lugares del mundo, especialmente del entorno europeo y las experiencias adquiridas con el alumnado Erasmus tanto en Córdoba como en los viajes realizados a países Europeos, destacando positivamente las diversas peculiaridades culturales.

c) Conocimiento de espacio europeo y países limítrofes

Esta actividad se ha completado con los viajes a diferentes países europeos y del norte de África que con toda seguridad han ampliado sus experiencias personales y el conocimiento del contexto europeo.

5. CONCLUSIONES

La puesta en práctica de políticas inclusivas en la universidad es un reto para la adecuación de las instituciones de educación superior a la realidad del siglo XXI, pues ayudan a la excelencia y a la cohesión social en las sociedades dialógicas.

Para que minorías culturales, históricamente desfavorecidas, puedan incorporarse a los estudios universitarios, el éxito académico debe ir unido a la equidad y de esta forma iremos progresando en la inclusividad. Pero para que esta intención se convierta en realidad han de ponerse en práctica políticas inclusivas, que trasciendan los enunciados declarativos sobre la inclusión de lo diverso.

El proyecto Indi-Age es una experiencia pionera en este sentido, pues proporciona a los estudiantes indígenas de UFSCar la oportunidad de mejorar su formación con una experiencia de internacionalización en una universidad europea. Una experiencia diferenciadora que ayuda al fortalecimiento de su liderazgo académico e investigador, ya que propone nuevas metas a las políticas de Acciones Afirmativas iniciadas en la UFSCar en 2007 (UFSCAR, 2016).

Las experiencias académicas y culturales, junto con las interacciones con los universitarios cordobeses, europeos y de otros países presentes en la Universidad de Córdoba amplían las perspectivas de los estudiantes indígenas que han realizado una transición desde sus comunidades a la universidad brasileña y la europea. A su regreso, además de los aprendizajes académicos y lingüísticos sobre el español, llevan una agenda de conocidos y las vivencias realizadas en los diversos espacios geográficos y culturales europeos.

Al mismo tiempo, su presencia en las aulas de la UCO, reporta beneficios a la universidad receptora, pues promueven el debate y reflexión entre profesorado y estudiantado sobre la inclusión de minorías desfavorecidas en el espacio universitario ayudando a tomar en consideración las políticas inclusivas que se desarrollan en otras universidades donde la diversidad es un factor aún más influyente que en la universidad cordobesa. Esto nos permite reflexionar conjuntamente sobre el reto de la inclusión y la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAAPE-UFSCar (2019). *Coordinación de Acompañamiento Académico y Pedagógico para Estudiantes*. Sao Carlos. UFSCAR.

Cohn, C. y De Santana, J.V.J. (2016) A antropologia e as experiências escolares indígenas. *Revista POS Ciências Sociais*, 25, 61-86.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>

Proyecto Indi-Age. Experiencia de internacionalización de estudiantes indígenas brasileños en la Universidad de Córdoba (España)

Gómez, J., Latorre, A. y Flecha, J. R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

Mello, R.R., de Sousa, M. y Palamino, T.J. (2018). Indigenous School Education in Brazil. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, USA. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.244

Ministerio de Educación (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

Presidencia da República Brasil (2013). *Ley nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Recuperado de http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument

UFSCAR (2006). Proposta de programa de Ações Afirmativas para a UFSCAR. São Carlos: Comissão Ações Afirmativas. Documento sin publicar.

UFSCAR (2007). *Ordenanza GR nº 695/07, de 06 de junio de 2007*. Recuperado de <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>

UFSCAR. (2016). *Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da Universidade Federal de São Carlos*. Sao Carlos: Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

Vieira, A.C.A. y Quack, S. (2016). Trajectories of Transnational Mobilization for Indigenous Rights in Brazil. *Revista de Administração de Empresas*, 56(4), 380-394. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020160403>

Capítulo 6

ENSEÑAR A ENSEÑAR INCLUYENDO

Silvina G. Funes Lapponi
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe como se llevó a cabo la inclusión del alumnado con diversidad funcional¹⁸ desde la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid¹⁹ desde 2012 hasta 2018 y cómo, a partir de esa experiencia, se promueve "enseñar a enseñar incluyendo".

Desde la universidad se implementaron una serie de medidas para favorecer la integración de estos estudiantes que garantizaran los derechos de los mismos (económicos y académicos²⁰) pero como coordinadores de facultad se entendió que debía hacerse algunos cambios orientados a la mejora de las actuaciones, ya que las múltiples demandas o necesidades que se presentaban generalmente excedían las medidas típicas previstas.

Asimismo, como Facultad de Educación, es fundamental que la inclusión sea una estrategia transversal, educativa y vivencial de la realidad en las aulas, lo cual llevó a que se enfoque la inclusión como algo mucho más global (no es sólo cuestión de medidas de atención a la diversidad), que requiere también de estrategias para lograr la **participación social plena** (promover la inclusión social del alumnado diverso, dotar de recursos y prevenir e intervenir ante la discrimina-

¹⁸ En adelante DF.

¹⁹ Esta investigación está enmarcada en el proyecto de investigación RISEWISE (*Rise Women with disabilities In Social Engagement*, que es un programa europeo de investigación sobre mujeres y discapacidad) al que agradecemos su apoyo, los PIUCM (proyectos de innovación de la UCM), la OIPD (Oficina para la inclusión de personas con diversidad)

²⁰ Descuentos en matrículas y medidas de atención a la diversidad.

ción), **orientación académico-profesional y personal**, así como el **compromiso con la inclusión de la diversidad desde la comunidad universitaria** como parte de la visión y de las actitudes tanto académicas (de adquisición de conocimientos) como de las imbricadas en prácticas y creencias cotidianas (de asunción de valores).

La metodología seguida en este trabajo es cualitativa, principalmente investigación-acción participativa. Para ello, fue necesario darle consistencia al marco teórico desde el cual justificar el modelo de intervención. Para esto, se ha basado en el *paradigma social* (Barton, 1998; Victoria, 2013), el de la *educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002) y de la *calidad de vida* (Schalock y Verdugo, 2007).

Este artículo describe la evolución de los seis años de esta experiencia. El trabajo de campo se realizó en el contexto natural con los usuarios del servicio y los distintos agentes de la comunidad universitaria; con la información recogida, se valoró la inclusión en el ámbito universitario, los límites de esta experiencia, así como las posibles líneas de evolución y mejora.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo cuenta con dos precedentes importantes: la investigación sobre la universidad inclusiva en España (Díaz y Funes, 2016) y el TFM²¹ que hace sobre el mismo tema Navarrete (2015) en la Facultad de Educación de la UCM. Ambas investigaciones destacan la evolución de la visión sobre la discapacidad en la cultura y la política, y la escasa, pero creciente presencia de alumnado con diversidad funcional (DF) al que la universidad progresivamente debe dar respuesta.

A los fines de dar respuesta a un modelo de inclusión efectivo, fue necesario dotarlo de un *corpus* teórico que le dé sentido. Para ello se fundamentó la propuesta en tres modelos. Por un lado, el del *paradigma social* (Barton, 1998; Victoria, 2013), centrado en cómo mejorar un entorno social discapacitante, considera que:

- El entorno debe adaptarse a las distintas necesidades, eliminando barreras físicas y simbólicas para lograr la participación plena de todas las personas en la vida social.
- El problema no es del individuo sino de la sociedad que tiene limitaciones para prestar los servicios apropiados y superar sus mecanismos "incapacitantes" y segregadores.
- Promueve una participación real y efectiva para convertirse en personas social, académica y económicamente activas, garantizando el respeto a los Derechos Humanos (protagonismo, solidaridad, empoderamiento, etc.).

²¹TFM: Trabajo final de máster.

Según Victoria (2013, p. 817):

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con los valores esenciales que fundamentan los Derechos Humanos, (...) y que dan lugar a la inclusión social, que pone como base los principios como: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, dialogo civil, entre otros. Se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción social, no es la deficiencia que impide a las personas con discapacidad acceder o no a un determinado ámbito social, sino los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, que limitan e impiden que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, procedente de la intervención en instituciones de atención a la discapacidad, el *modelo de calidad de vida* (Schalock y Verdugo, 2007) desarrolla un enfoque orientado a favorecer el desempeño de la persona en el entorno, su desarrollo, autonomía y bienestar, es decir, el empoderamiento personal.

El concepto de calidad de vida surgió (...) como un constructo social que guía la política y la práctica. Posteriormente, se ha convertido en un marco para el desarrollo de servicios y la evaluación personal de resultados personales relacionados con la calidad de vida. (Schalock y Verdugo, 2007, p. 31)

Este concepto ha permitido elaborar un constructo medible y además aporta una misión: "Mejora de la calidad se refiere a la capacidad de una organización para mejorar su funcionamiento y transparencia mediante la recogida sistemática y el análisis de datos e información, y para implementar estrategias de acción" (Schalock y Verdugo, 2007, p. 24).

El enfoque comunitario hace alusión a que es el contexto en el que se valora la calidad de vida, para reducir la discrepancia (o desajuste) entre las personas y su ambiente. Propone cuatro principios que guían la aplicación del modelo conceptual de calidad de vida en los servicios y apoyos proporcionados a las personas con discapacidad. Estos son, que la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007, p. 22):

(a) es multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas; (b) está influenciada por factores personales y ambientales; (c) se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia; y (d) su aplicación debe basarse en la evidencia.

Por otro lado, un antecedente importante desde el ámbito escolar es el modelo de *educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002, p. 16). Éste hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. La primera requiere de "la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes" (Muntaner, 2010, p.9), promoción de valores inclusivos y toma de decisiones consensuadas. La segunda se basa en establecer la calidad educativa para todos mediante la flexibilización del currículum y las metodologías, innovar e implicar a la comunidad y, la última, es la orientación al éxito, mediante la eliminación de barreras, la provisión de recursos y la aplicación del diseño universal (Muntaner, 2010).

El enfoque inclusivo requiere de la búsqueda de soluciones por equipos colaborativos. Se trata de convertirlo en un proceso con acciones globales y permanentes, requiere de revisar y debatir sobre las necesidades individuales, las respuestas del contexto y su proyección social (en la promoción de la equidad), acogiendo la diferencia, centrándose en las capacidades, en la eliminación de barreras y en el progreso conjunto (Funes, 2018a).

Como se ha dicho, la presencia de DF en el ámbito universitario fue, hasta hace poco tiempo, un tema excepcional, por la poca presencia de alumnado diverso que llegaba a éste nivel educativo y el avance en los derechos de las personas con discapacidad y de las políticas inclusivas en cada vez más ámbitos sociales fue dando lugar a la necesidad de apertura de los servicios de atención a personas con distintas discapacidades para favorecer su participación, como explica Navarrete (2015).

Para colocar en perspectiva la inclusión en el ámbito universitario, Muñoz (2011) diferencia tres etapas, la primera hasta los 90, en la que el Estado español, a nivel legislativo, se pronuncia a favor de la integración (Constitución Española, 1978, Art.49; LISMI²², a partir de las cuales, a su vez, emanaron varias leyes), pero en la universidad había un número irrelevante de alumnado con DF, y en general, personas con dificultades sensoriales. La segunda, a partir de los 90 y hasta 2005-2006, aproximadamente, aumenta en la universidad el alumnado con DF como consecuencia de la LOGSE²³ y de su política inclusiva. A partir de ello, empiezan a crearse en las universidades las oficinas y servicios para la integración. Desde allí se desarrollan protocolos, colaboración con instituciones especializadas y abundante legislación. En la última etapa, en la que estamos actualmente, implica el paso de la atención al alumnado con DF, a la inclusión para toda la comunidad universitaria.

²² LISMI: Ley 13/1982 del 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

²³ LOGSE: Ley 1/1990, de 3 de octubre, Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Como resultado de esto, la innovación en dichos servicio es una nota dominante, porque van apareciendo nuevas maneras de intervenir y mejorar la atención a la diversidad y siempre surgen nuevas necesidades.

Además, la base de estos modelos teóricos de referencia es la mejora y la reflexión sobre la propia praxis, lo que obliga a considerar que ningún programa puede estar cerrado o acabado, por lo que, la inclusión es, a la vez, un proceso de mejora continua.

La búsqueda de la autodeterminación y del bienestar del modelo de calidad de vida, hace que se superen los modelos más asistencialistas para buscar cambios más profundos tanto personales como grupales, que trascienden el enfoque centrado en la persona, y lleguen, así, a sus iguales, sus compañeros. De este modo deben, no sólo aprender la teoría de los modelos inclusivos en las ciencias de la educación, sino que se propicia aprenderlos en el trato con "el otro"; donde se pasa de la teoría inclusiva a las prácticas inclusivas, favoreciendo la internalización y naturalización de dichos valores, a partir del contacto con lo diverso y del surgimiento de conflictos (como por ejemplo, la aparición de casos de *bullying*, por parte de compañeros o la no aplicación de medidas de atención a la diversidad por parte de profesores).

Este marco teórico, por lo tanto, está elaborado en base a los modelos que provienen de la reflexión sobre la discapacidad en distintos ámbitos (social, institucional y educativo) pero no específicos del universitario. Por lo que, ante la falta de precedentes de referencia, se busca recrear para este ámbito los elaborados para otros, con la intención de dar una respuesta a la atención a la diversidad en consonancia con las nuevas necesidades sociales y las nuevas visiones sobre las condiciones de vida de los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Como estos modelos llevan a ampliar la visión sobre la atención a la diversidad y cada enfoque lo hace de una manera distinta, en la siguiente tabla se resumen las aportaciones más relevantes de cada uno para implementar un modelo inclusivo.

Tabla 1. Resumen de aportaciones de los modelos teóricos

Paradigma social	<ul style="list-style-type: none">- Adaptación del entorno a las distintas necesidades- Eliminación de barreras físicas y simbólicas- Participación plena de todas las personas- Respeto a los derechos y diálogo- Accesibilidad universal
------------------	--

Modelo de Calidad de vida	- Reducir la discrepancia persona-ambiente - Enfoque centrado en la persona - Modelo no sólo ético, sino también metodológico, ya que promueve basar la intervención en la reflexión y las evidencias para la mejora de la atención.
Educación inclusiva	Al estar formando para la docencia, donde la acción inclusiva debe ser, en sí misma, educativa, este modelo contempla los tres pilares en los que debe asentarse: la cultural (actitudes y creencias), la política (creación de oportunidades, provisión de recursos, etc.) y la práctica (la acción).

Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

A partir del análisis realizado por Navarrete (2015), la profundización en los modelos teóricos y la reflexión sobre la misión como Facultad de Educación sobre la implementación de la inclusión, se plasmó en el proyecto de innovación de 2017²⁴ que le daba una nueva proyección a la inclusión, en el sentido de que ésta no puede ser solo un tema (contenido) de estudio, o la situación de algunos estudiantes especiales, sino que tiene que ser algo intrínseco a la vida social. "El otro" no es un caso especial, sino que todos formamos parte de la diversidad. De ahí surge el objetivo principal: "Enseñar a enseñar incluyendo", lo cual quiere decir que lo que aprendan en la facultad para ser educadores sea desde prácticas inclusivas y no en respuesta a casos individuales.

Como objetivos secundarios se planteó llegar a más docentes y estudiantes en la promoción del modelo inclusivo y en dar protagonismo al alumnado con DF.

La evolución que se ha seguido a lo largo de esta experiencia se resume en las siguientes fases:

1º fase: Asistencial. Solo la provisión de las adaptaciones a los estudiantes. Al final del primer año se lleva a cabo una reflexión evaluativa orientada a la mejora que partió de la detección de necesidades y el intercambio de información con servicios similares para valorar nuevas y mejores líneas de actuación. A partir del primer año esta fase no desaparece, sino que forma parte de actuaciones puntuales.

2º fase: Participar en proyectos de innovación para plasmar nuevas líneas de actuación y metodologías de intervención más allá de la atención individualizada.

3º fase: Tras la implementación de cada proyecto, evaluar los avances y redefinir objetivos.

Estas fases pueden expresarse en la siguiente figura:

²⁴ Título del proyecto: Universidad inclusiva para la promoción de una sociedad inclusiva

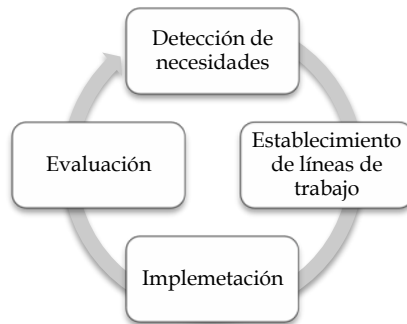


Figura 1. Fases del proceso

Por lo tanto, la investigación acción participativa (IAP) es el método utilizado para, a partir del análisis de realidad, realizar la valoración y definición de qué hacer y cómo hacerlo. En ese proceso no sólo participa el servicio de atención a la diversidad, sino también los destinatarios de las mismas, ya que como sujetos protagonistas y en proceso de formación profesional en materia educativa promueven la reflexión sobre la DF para valorar nuevas formas de actuar y pensar cómo mejorar la inclusión.

Así la IAP favorece la reflexión sobre la propia labor; a la vez que se recoge información, se analizan los datos, se elaboran evaluaciones y conclusiones, para volver a empezar el ciclo.

Los participantes en el proyecto son: la coordinadora de la Coordinación de la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad de la facultad de Educación (COIPDE) que lidera el proyecto, alumnado con DF, profesores voluntarios y el alumnado que participa en las actuaciones que hace este profesorado. Por lo tanto, en general, el alumnado que participó en la actuaciones emprendidas lo ha hecho por ser alumno de un profesor voluntario, salvo en los casos de jornadas que son estudiantes que se inscriben voluntariamente. Entonces el criterio general para formar parte del proyecto es la proximidad al tema (tener DF, ser alumno de un profesor voluntario) o tener interés/sensibilidad por el tema de la diversidad (voluntarios profesores y alumnos).

Las técnicas utilizadas han sido: a) *entrevistas*²⁵ para el alumnado con DF; b) para con el resto del alumnado, *sesiones de sensibilización* (en el marco de clases, jornadas, etc.), que consisten en la exposición de un tema relacionado con la DF (material audiovisual, ponencias, testimonios, etc.), luego se fomenta un debate sobre ese tema/problema en la educación actual y como cierre de la sesión, tienen que entregar un pequeño cuestionario sobre el desconocimiento/conocimiento

²⁵ Utilizadas para la atención individual, para resolver situaciones particulares.

(pre/post) sobre el tema y sugerencias para mejorar la inclusión en la facultad. Para ello, el instrumento de recogida de datos empleado es el *cuestionario*.

En cuanto a la temporalidad, suele tratarse de sesiones aisladas: la pauta es una (como mínimo) para cada grupo a lo largo del período lectivo, afectando a los grados y másteres de la Facultad de Educación.

Para determinar el contenido de las sesiones de sensibilización hay un banco de materiales que el profesorado selecciona cuál utilizar y con los cuestionarios recogidos elabora una memoria que sintetice la experiencia. con la información obtenida, se valoran conjuntamente nuevas líneas de actuación al final del curso. De este modo, estas sesiones están basadas en un sistema de discusión sobre el estímulo disparador (caso presentado) sobre el que se indaga, se interpretan hallazgos, creencias y se analiza y buscan soluciones o formas de transformar la realidad.

En general, las entrevistas al alumnado con DF están más vinculadas a demandas concretas de este alumnado y a cómo satisfacerlas. Como resultado de esta forma de trabajo se pasó a detectar y, posteriormente, incluir diversidades que no estaban dentro de las discapacidades (TDHA, dislexia, etc.) y que actualmente se atienden desde la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD).

De este modo, la participación en proyectos de innovación surge de la necesidad de satisfacer nuevas necesidades, indagar en las experiencias resultantes y divulgar los resultados, sometiéndolos a debate. La innovación también tomó forma institucional promovida por los programas de la universidad. Así, la experiencia se formalizó en las siguientes líneas de trabajo:

- **Investigación:** la reflexión sobre la propia práctica y el diálogo con todos los agentes de la comunidad educativa y si, como futuros educadores, se están formando para la inclusión de manera inclusiva. De este debate surge la necesidad de investigar sobre la propia práctica, actuar y educar, por eso está dentro del marco de la IAP.
- **Innovación:** Detectar nuevas diversidades a tener en cuenta dentro de la inclusión, nuevos recursos de intervención, nuevas acciones de sensibilización e involucrar a más sectores son las actuaciones que llevan a plasmar en proyectos de innovación las líneas y estrategias seleccionadas.
- **Intervención:** la atención individual pasa a ser una línea más de actuación y no la única, y más amplia que la mera atención a la diversidad.
- **Divulgación:** se trata de sensibilización a la comunidad universitaria, elaboración de materiales y promoción de eventos, así como actuaciones orientadas a la (in)formación y cambio de actitudes sobre la diversidad.

Por lo tanto, la investigación se convierte en un recurso para la participación y la acción y que, a la vez, persigue cambiar, transformar la realidad (Pérez Serrano, 2001) y mejorar las intervenciones, así como también favorece la creación de conocimiento ya que supone que la práctica y teoría se encuentren y nutran mutuamente.

Siguiendo a Pérez Serrano (2001) destacamos de la IAP ha sido de utilidad para articular la experiencia y proyectos llevados a cabo porque (influenciada por estilos etnográficos o naturalistas) es amplia, flexible, abierta, busca reinterpretar, contrastar los datos para analizar la relevancia y el significado y mantener el rigor metodológico. Incluye a los implicados en la construcción del conocimiento y explicita las creencias y valores para activar un proceso reflexivo y crítico sobre los condicionantes simbólicos, favoreciendo cambios en las actitudes. Además, se basa en la colaboración, la democratización del proceso de la investigación (por su carácter interactivo, no directivo y divulgativo) y la función crítica y reflexiva, para superar constricciones revisando las propias prácticas.

Este modelo de investigación posibilita integrar la docencia, con la innovación, la intervención y la investigación, constituyéndose en beneficio directo e inmediato para la comunidad o, como diría Pérez Serrano (2001, p. 153) es parte de la "experiencia educativa total".

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

La Universidad Complutense de Madrid es la institución de educación superior pública presencial con más estudiantes con DF de España (738)²⁶. Su OIPD empezó a funcionar en 2003 y cuenta con los siguientes servicios: adaptaciones curriculares, jornadas y cursos orientados a la discapacidad, cuota de reserva de plazas, exención de pago de tasas, procedimiento de acogida y orientación a nuevos ingresantes, accesibilidad web y medios electrónicos, accesibilidad en espacios y edificios e intérprete de lengua de signos. La COIPDE cuenta con un coordinador y atiende al 3.6% del alumnado con DF de la universidad y representa el 0.5% del alumnado de la Facultad de Educación, que suponen entre 25 y 30 estudiantes cada curso.

El objetivo de "enseñar a enseñar incluyendo" parte de la creencia de que los aproximadamente cinco mil estudiantes de esta facultad, cuando se gradúen trabajarán en entornos socioeducativos diversos, por lo que necesitarán tener actitudes

²⁶Según datos del estudio realizado por Universia en el 2014 (tomado de Navarrete, 2015, p. 51)

inclusivas. Se les consideran destinatarios indirectos, ya que son observadores y/o co-protagonistas de la implementación de dichas actuaciones inclusivas.

Teniendo en cuenta estos factores, desde la COIPDE el reto fue entendido no solo como una cuestión de poner en marcha medidas de atención a la diversidad, sino de naturalizarla; es decir, como un servicio/programa de inclusión plena de este alumnado, así como de sensibilización en la DF en la comunidad universitaria en general, ya que se trata de formar a los futuros profesionales de la educación comprometidos con la inclusión.

En consonancia con el modelo inclusivo actual, así como con la misión de la organización, el principal objetivo de la COIPDE no es entonces sólo garantizar los derechos del alumnado con DF, implementar apoyos, informar u orientar al alumnado y al profesorado sobre las condiciones especiales para la enseñanza o la evaluación que este alumnado requiere, sino que se desarrolla desde un enfoque menos individualista y más educativo y que, además, lleva a visibilizar y empoderar a las personas con DF, por un lado, y sensibilizar y familiarizar a la comunidad universitaria con la diversidad, orientando a la inclusión académica y social plena, por el otro, a través de tres ejes de actuación:

a) Innovación:

Impulsado por el incentivo a la innovación que se lleva a cabo desde la universidad, se diseñaron y llevaron a cabo varios proyectos de innovación que se enfocaron a implementar actuaciones orientadas a la accesibilidad, la inclusión plena, la equidad, la mejora docente y a la excelencia académica implicando en éstos a más profesorado y, consecuentemente, a más alumnado.

Se incentivó también la colaboración con asociaciones del sector: Madrid con la Dislexia, AFADIS, Achalay, Stunin, etc. y la promoción de nuevas formas de participación en la atención a la diversidad, basada en la colaboración de estudiantes y docentes, con o sin DF (delegados, alumnos en prácticas, apoyos, mentores, becarios, etc.), aprendizaje y servicio, etc.

Así como también se facilitó y orientó en la elaboración de trabajos académicos (TFGs, TFMs, Prácticums, etc.) sobre la diversidad y la inclusión en el ámbito universitario. Es decir, esta línea permitió una ampliación cuantitativa (llegar a más personas) y cualitativa del trabajo (considerar más aspectos y/o profundizar en más problemáticas relacionadas).

b) Investigación:

El hecho de actuar revisando y reflexionando la propia práctica en diálogo directo con los participantes sitúa automáticamente en el camino de la IAP como

método de investigación y acción y esto, a su vez, ha servido para dotar de sentido a las actuaciones y de consistencia al modelo inclusivo.

c) Intervención: a través de dos ejes: atención y divulgación.

- *Atención personalizada e institucional:* asegurar la atención, provisión de recursos y acompañamiento a los usuarios con discapacidad/DF, y desde el curso 2016/2017 se han incorporado también a estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje (dislexia, TDAH, etc.). Como se atiende a este alumnado desde la perspectiva de la calidad de vida y de la participación plena, esto implica tener en cuenta: el desempeño idóneo y global de la persona en el entorno, su desarrollo, autodeterminación y bienestar socioemocional (el proyecto vital, el empoderamiento y la promoción de actitudes resilientes). En esta línea, se han llevado a cabo labores de orientación y acompañamiento y derivación, para cuestiones no exclusivamente académicas, socioemocionales. Excepcionalmente también se mantienen entrevistas con las familias/parejas.

Por lo tanto, requiere de reuniones con distintos agentes tanto de la comunidad universitaria como de fuera de ella para promover la colaboración de todos.

- *Divulgación:* se trata de actuaciones orientadas a la difusión, sensibilización y formación en la inclusión y puede llevarse a cabo en soporte escrito, audiovisual, presencial y virtual.

Como era necesario buscar estrategias para pasar de lo conceptual a lo actitudinal y, aprovechando los programas inclusivos que se llevan a cabo desde la facultad para jóvenes con discapacidad intelectual, se les invitó a participar a algunas clases del Grado de Educación Primaria, donde se experimentó formar en competencias inclusivas, inclusivamente. Se hizo tratando un tema que fuera de interés para todos y que pudieran participar en un plano de igualdad, por lo que el debate fue "La situación actual de los y las jóvenes en España", para que comentaran sus experiencias, sus itinerarios de transición a la vida adulta, puntualizando los problemas económicos, de inserción laboral, autonomía personal y relaciones afectivo-sexuales. La actividad resultó muy positiva, ya que, desde distintas experiencias vitales y condiciones, todos tenían cosas que aportar. Lo cual puso en evidencia que les preocupan y les motivan las mismas cosas: sentirse bien, útiles, activos, queridos, seguros, etc.

De este modo, la DF deja de ser un objeto de estudio para ser una experiencia compartida de y por todos los protagonistas.

Valorando el programa desde el método de investigación escogido, se revisan y debaten las acciones llevadas a cabo y las propias creencias implícitas con los dis-

tintos actores y, finalmente, se evalúa el cambio de actitudes, desde las valoraciones de los propios sujetos y/o mediante otros medios²⁷. Por lo tanto, entendemos que, como dice Colás (2012), se explica (teorías, técnicas, etc.), se aplica (para intervenir y transformar) y se implica (entendido esto como más compromiso, más acción y más participación), mediante la promoción de una conciencia crítica y la reflexión conjunta sobre "cómo hacerlo mejor" e implementarlo.

En cuanto a lo que aún queda por hacer, se puede señalar que haría falta implicar a toda la comunidad en la totalidad del proceso. Además, falta implementar estándares objetivos de medición sobre la inclusión y mayor sistematización (evidencias) en la recogida de información. Aunque se buscan maneras de evaluar la calidad del servicio, no son de la inclusión en un sentido más amplio, sino de acciones puntuales.

Sobre la valoración del servicio, los usuarios de la COIPDE destacan en positivo el programa de becas, las tutorías extras con profesores y el control de seguimiento que se realiza. Y como negativo, la necesidad de agilizar trámites y gestiones (esto depende de Rectorado). También se diferencia de la OIPD en que desde la COIPDE se han ampliado las actuaciones a investigación, innovación e inclusión social plena.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el programa de inclusión de la universidad se persigue la excelencia y la equidad académica; es decir, que una discapacidad no suponga una desventaja ni una sobre-exigencia. Por otro lado, se busca superar la visión de la inclusión entendida como un tema de contenidos académicos o de personas concretas y especiales, sino como una experiencia social en un entorno académico del que todos formamos parte, por lo que, los espacios, las relaciones, las experiencias tienen que ser inclusivas. De este modo se trata de ofrecer un *entorno competente*, entendido éste como una formación profesional que potencia la participación de personas diversas para crear y vivenciar situaciones inclusivas insertadas de forma natural en la dinámica académica, de aprendizaje.

Para promover un entorno competente, la universidad debe orientarse a contribuir al proyecto vital de los estudiantes, mejorando no sólo su cualificación profesional, sino también su realización personal e inclusión plena, a la vez que todo el contexto crece y mejora en ese proceso.

²⁷ En este momento está elaborándose un TFM que realizó una encuesta de medición de actitudes antes y después de las prácticas inclusivas.

Por lo tanto, siguiendo el modelo de *calidad de vida* (Schalock y Verdugo, 2007), pasamos de la incertidumbre/desinterés al interés, y del interés al compromiso, en el que el salto está en la implicación personal en el proceso de cambio. Se trata de pasar del compromiso a la acción, haciendo visibles los modelos mentales y provocando, a la vez, cambios en éstos.

Como explica la Asociación "Los Glayus" (2014, p.5), la participación es a) *ser parte de*; es decir, pertenencia e identidad con un grupo, b) *tomar parte*, lo que implica compartir una ética y unas acciones; y por último, c) *tener parte*, es decir, compartir unos derechos y deberes. Desde el programa se busca desarrollar todas las formas de participación, para que sea una inclusión efectiva, global y transversal.

La Facultad de Educación tiene un amplio y variado currículum de asignaturas sobre atención a la diversidad y la inclusión, sin embargo, son planteados a nivel cognitivo/curricular y para implementarse en la educación no universitaria. Y debe resaltarse que en ocasiones tanto en el profesorado como en el alumnado se han detectado actitudes y comportamientos de discriminación hacia el alumnado diverso, por lo que se puede deducir que hay una discordancia entre "lo que se enseña" y "lo que se hace", por lo que queda aún mucho por hacer en esta línea.

Queda, entonces, aún por superar algunas creencias limitantes y segregadoras, puesto que, a nivel del currículum oculto, hay diversidad de actitudes en el profesorado en el que se siguen detectando dificultades para aceptar la diversidad en el ámbito universitario. Una parte del profesorado sigue concibiendo esta etapa como selectiva y la búsqueda de adaptaciones curriculares son vistas como una disminución de la exigencia académica y/o concesión de privilegios.

Por el mismo motivo, es de esperarse que este doble rasero también afecte al alumnado, el cual también es heterogéneo y está condicionado por los mismos sesgos que influyen al conjunto social. La ventaja con ellos es que están allí para formarse y, por lo tanto, son más receptivos a cambiar sus creencias y prejuicios, a desaprender y reaprender nuevos conocimientos y actitudes. Por ello, son los estudiantes donde más hay que afanarse, y a los que debemos **enseñar a enseñar incluyendo**, para que aprendan que la inclusión social será el resultado de una inclusión educativa y que ésta será el resultado de aceptación y compromiso con la diversidad y con una educación equitativa de excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Los Glayus (2014). *Entendiendo la participación infantil. Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso*. Madrid: Programa CAI (UNICEF Comité Español).

Ainscow, M. y Booth, T. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Barton, L. (coord.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Colás, M. (2012). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández F. (2012), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp.252-283). Madrid: MacGraw-Hill Interamericana de España.

Díaz Gandasegui, V. y Funes Lapponi, S. (2016). Universidad inclusiva. *Prisma Social*, 16, 451-494 .

Funes, S. (2018a). Tema 8: La inclusión y la diversidad. [Material no publicado].

Funes, S. (2018b). Tema 9: La investigación- acción, participativa y colaborativa. [Material no publicado].

Muñoz, M. (2011) Estudiantes universitarios con discapacidad Ponencia presentada en *V Jornada Debate Discapacidad y Educación*. Santiago de Compostela, diciembre (paper).

Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Ponencia presentada en *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, septiembre (paper).

Navarrete, L. (2015). *La inclusión en la educación superior universitaria: nuestra facultad de educación* (TFM no publicado). Madrid: UCM

Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2007) El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36.

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-833.

Capítulo 7

TUTORÍA ENTRE IGUALES Y RENDIMIENTO MATEMÁTICO DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ACTUARÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Juan Carlos Torrego-Seijo
Universidad de Alcalá (España)

Presentación A. Caballero-García
Universidad Camilo José Cela (España)

Víctor Manuel Ulloa Arellano
Universidad Nacional Autónoma (México)

1. INTRODUCCIÓN

La licenciatura en Actuaría, que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, forma profesionistas con alta especialización para el estudio, análisis y modelación matemática de riesgos, con la finalidad de formular estrategias financieras, a efecto de enfrentar las consecuencias derivadas de eventos contingentes que perjudican tanto a las personas como a sus bienes patrimoniales.

El concepto de riesgo desde la perspectiva actuarial, se refiere a un evento aleatorio con efectos adversos para los individuos y sus pertenencias (Sarabia, 2007). Por la complejidad de su naturaleza, requiere conocimientos de asignaturas fundamentales como son, entre otras, Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Superior, Geometría Analítica y Álgebra Lineal, que además de incentivar el desarrollo del pensamiento analítico del estudiante, lo proveen con bases para asignaturas más avanzadas para la licenciatura como, por ejemplo, las matemáticas financieras, la probabilidad, la estadística, matemáticas actuariales y la teoría del riesgo.

Para la presente investigación se eligió la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I, que se imparte en el primer semestre de la licenciatura en Actuaría,

puesto que registra la mayor tasa de no acreditación o reprobación (64%), el mayor índice de no presentación o abandono (18%) y los promedios de calificación más bajos (4.18) en las quince últimas generaciones (2001-2015).

La no aprobación de esta materia repercute en un retraso para los alumnos en la cobertura de los créditos obligatorios contenidos en su plan de estudios para titular y para cursar otras materias seriadas que dependen de ella en el mapa curricular, como son Geometría Analítica II; Cálculo Diferencial II, III y IV; Probabilidad I y II; Estadística I, II y III, Procesos Estocásticos I; Teoría del Riesgo I, Administración de Riesgos; Matemáticas Actuariales I y II y Matemáticas Actuariales para Pensiones.

Con la finalidad de incrementar el índice de aprobación de esta materia, desde el año 2014, se lleva implantando una estrategia institucional de intervención de carácter preventivo, basada en el Modelo integrado de mejora de la convivencia de Torrego (2006) y desarrollada en el marco de la tutoría entre iguales: Programa Preventivo en Materias con Altos Índices de Reprobación (por sus siglas: PPMAIR). Bajo esta perspectiva, la tutoría entre iguales no se limita únicamente a la impartición de asesorías o a estudio de temas matemáticos necesarios para la materia de Cálculo Diferencial e Integral I, sino, además, se desenvuelve en un marco de acompañamiento personal a los estudiantes, con apoyo de diversas acciones planificadas de forma institucional como son: uso de estrategias didácticas, dinámicas para el manejo de grupos, acciones de mediación y solución de conflictos y fomento para el trabajo cooperativo y liderazgo.

Detectada la situación problemática en esta materia, era de primera importancia determinar la influencia de la intervención basada en la tutoría entre iguales en el rendimiento matemático de los estudiantes, para tomar decisiones orientadas no sólo a incrementar el índice de aprobación, sino, además, prevenir el abandono escolar, incrementar el índice de egreso y el índice de titulación en la carrera de Actuaría en el futuro, en caso de demostrarse su efectividad.

González (2003) afirma que el rendimiento académico de los estudiantes, específicamente el rendimiento en matemáticas en la escuela y en la universidad, no sólo es un fenómeno educativo, sino también social. Entre los componentes que considera influyen en el rendimiento de los alumnos están la motivación, la inteligencia, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje, los aspectos familiares, las variables socioambientales y el rendimiento en cursos anteriores, por mencionar algunos. Así pues, cognición y afectividad se complementan y apoyan al mismo tiempo al aprendizaje de la matemática (Luengo y González, 2005).

En el campo de conocimiento de las matemáticas, Barbero, Holgado, Vila y Chacón (2007) conceptualizan al rendimiento como la capacidad de los sujetos para

solucionar problemas relacionados con los números y operaciones. Por su parte, Closas (2009) revisó algunas variables personales (aptitud, autoconcepto, estrategias de aprendizaje, características y capacidades) y contextuales (aspectos socio-familiares y aspectos académicos) que influyen en el rendimiento matemático, y sostiene que las estrategias de aprendizaje resultan fundamentales en el rendimiento matemático.

Para García y De la Peza (2005), el rendimiento académico se entiende como un fenómeno complejo en el que interaccionan variables cognitivas y emocionales propias de los alumnos, además de la materia a estudiar y la dificultad que implique la tarea que llevarán a cabo.

No obstante, el rendimiento académico en matemáticas no siempre es el que se espera. Estudiosos como Navarro, Batanero y Díaz (1996) o Vázquez (2009) aseveran que los jóvenes estudiantes, incluso de nivel universitario, presentan deficiencias en el desarrollo de esquemas formales de pensamiento. Esto trae como consecuencia incapacidad para resolver problemas matemáticos en los que deben demostrar un pensamiento formal, a través de la abstracción y el razonamiento.

En este orden de ideas, Aredo (2012) plantea que el bajo rendimiento académico aparece por dos motivos: la falta de formación en temas de matemática desde el nivel secundaria y por metodologías inadecuadas para presentar, desarrollar y evaluar contenidos en cursos de Matemática Básica.

En el ámbito de las matemáticas, puede observarse en las instituciones educativas que la enseñanza tradicional basada casi exclusivamente en las clases impartidas por los profesores, resulta insuficiente para dotar a los alumnos de una buena preparación académica. Usualmente fuera de las clases, los estudiantes no cuentan con elementos de apoyo que le fomenten a través de experiencias adecuadas, una posición más activa y crítica ante los temas que está aprendiendo (Falconi y Hoyos, 2005).

Si bien las investigaciones anteriores han abordado el problema del rendimiento académico en matemáticas, no se han encontrado estudios que hayan determinado la influencia de un programa de tutoría entre iguales en el desempeño académico de los estudiantes en asignaturas de esta área, como el caso de Cálculo Diferencial e Integral, aunque se ha llegado a demostrar la existencia de diferencias en el rendimiento en matemáticas a favor de los centros de práctica inclusiva (García, Biencinto, Carpintero, Núñez y Arteaga, 2012) o de esta práctica de acción tutorial (Flores Gamonal, 2015; Rodríguez y Díaz, 2015).

Contextualizada e identificada la situación problemática y sus consecuencias, y planteado el propósito general del estudio de mejorar el índice de aprobados, nos preguntamos si el programa de tutoría entre iguales nos permitiría cumplir con el objetivo planteado.

2. MARCO TEÓRICO

El rendimiento académico es el nivel de conocimientos que el estudiante demuestra en un área o materia, en relación con la norma de edad y nivel académico que corresponda (Jiménez, 2000). Desde la perspectiva de la evaluación, implica observar el desempeño individual de los estudiantes y la forma como se ven influidos, ya sea por sus compañeros o por el contexto educativo en el que estén inmersos (Edel, 2003). De esta forma, el proceso de evaluación del aprovechamiento de los estudiantes tiene lugar en el momento en que el docente hace una valoración del aprendizaje al relacionar los objetivos y contenidos de los programas de la institución educativa donde estén inscritos los estudiantes.

El rendimiento académico también es reconocido como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, entre otras denominaciones. En general, se refiere al "nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje" (Osorio, Mejía y Navarro, 2012, p. 138).

Para autores como Cascón (2000), Osorio y colaboradores (2012), el rendimiento, como objeto de estudio, puede verse representado en las calificaciones del curso. La Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera (Social-Cognitive Career Theory) desarrollada por Len, Brown y Hackett (1994), define el rendimiento en sentido amplio, en el que consideran a las calificaciones de las materias como indicadores de niveles de logro. El rendimiento académico en matemáticas sería, por tanto, el resultado del aprendizaje en matemáticas, suscitado por la actividad educadora del profesor y producido en el alumno; expresado en una calificación cualitativa y cuantitativa (González, 2015).

García y Biencinto (2012), desde la perspectiva de la Teoría Adaptativa, investigan el bajo rendimiento en matemáticas. Si bien en los centros inclusivos el rendimiento fue mayor, no hubo mejoría en la actitud hacia la materia.

Rodríguez y Díaz (2015), estudian el rendimiento académico de los alumnos de nuevo ingreso en asignaturas de matemáticas durante los primeros cursos. Como resultado proponen un catálogo de buenas prácticas docentes.

La función tutorial, por su parte, se basa en el concepto de ayuda, entendida ésta como la contribución de una persona a un esfuerzo común para el logro de un objetivo, y todo sistema de ayuda conlleva implícitamente valores tales como aceptación, respeto, aprecio y cooperación entre personas. Estos valores promueven entre los integrantes del colectivo, una cultura de participación, corresponsabilidad

y diálogo en un marco de solidaridad. Bajo estas premisas puede concebirse a la ayuda como uno de los ejes fundamentales de la convivencia (Torrego, 2013).

Por su parte, Durán y Vidal (2004) destacan la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje cooperativo, por medio del cual un alumno (el alumno-tutor) aprende enseñando a su compañero (el alumno-tutorado), y éste, a su vez, aprende a través de esa ayuda personal permanente que recibe del alumno-tutor. De esta forma, se convierte en una estrategia que aprovecha pedagógicamente las diferencias entre el alumnado y permite ver la diversidad como un recurso y no como un problema.

Una alternativa viable y práctica que podría contribuir en la mejora de la acción tutorial en los centros educativos universitarios la constituye el Programa de Alumnos Ayudantes, diseñado por el Dr. Torrego (2013), quien comenta:

La amistad entre iguales constituye uno de los mayores centros de interés debido a su contribución a la mejora de la convivencia. Así sabemos que las prácticas educativas en las que intervienen los Alumnos Ayudantes, cuando actúan autónoma y voluntariamente en los conflictos de relación o aprendizaje, se convierten en oportunidades de educación y desarrollo moral. (p. 7)

La estrategia tutorial para la licenciatura en Actuaría se inserta en la orientación para la prevención y el desarrollo, dado su carácter tanto preventivo (en el sentido de que busca disminuir el rezago y el abandono escolar; el fracaso profesional; la violencia y los conflictos entre otros), así como su sentido de promover el desarrollo tanto del estudiante, como del tutor (en lo relativo a su carrera; habilidades para la vida, habilidades sociales; solución de problemas; convivencia y resolución de conflictos entre otros). Probar su efecto positivo en el rendimiento matemático se convirtió en el reto y principal objetivo de nuestra investigación.

3. ESTUDIO DE CAMPO

Revisada la literatura y efectuado el análisis de necesidades del contexto en el que se realizó la investigación, concretamos el problema de la investigación, definimos los objetivos y las hipótesis, y determinamos las variables y la metodología de nuestro estudio. Seguidamente procedimos a la recogida de datos, su análisis estadístico e interpretación.

3.1. El problema de la investigación

El problema de la investigación quedó formulado de la siguiente manera:

¿Qué rendimiento matemático tienen los estudiantes de la Licenciatura de Actuaría, en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I? ¿Cambia en función de que los alumnos hayan desarrollado un programa de tutoría entre iguales? ¿Consi-gue el programa de tutoría entre iguales mejorar la tasa de aprobados respecto del curso anterior?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

Conocer el rendimiento de los estudiantes de Actuaría de las generaciones 2013 y 2014 en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I y comprobar si el rendimiento en esta materia difiere en función de que los estudiantes hayan sido objeto de una intervención basada en una tutoría entre iguales.

3.2.2. Objetivos específicos

- Determinar el rendimiento de los estudiantes de la generación 2013 de Actuaría, en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I.
- Determinar el rendimiento de los estudiantes de la generación 2014 de Actuaría, en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I.
- Comprobar si existen diferencias de rendimiento en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I entre estudiantes que han recibido una intervención basada en la tutoría entre iguales y otros que han desarrollado sus clases con una metodología tradicional.
- Conocer si existe asociación entre la implantación de una interven-ción basada en la tutoría entre iguales y el incremento del índice de aprobación de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I.
- Predecir el índice de aprobación de la asignatura de Cálculo Dife-rencial e Integral I en función de la implantación de una interven-ción basada en la tutoría entre iguales.

3.3. Hipótesis

Los estudiantes de Actuaría que reciben una intervención educativa basada en la tutoría entre iguales tienen un rendimiento en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I más alto que los alumnos que han desarrollado sus clases con una metodología tradicional.

3.4. Variables

- Las variables de nuestro estudio fueron: Metodología didáctica y Rendimiento académico. La variable Metodología didáctica es cualitativa, categórica en escala nominal y de tipo dicotómico. Se refiere a la metodología didáctica con la que se imparte la materia de Cálculo Diferencial e Integral I en la Licenciatura de Actuaría. Tiene dos niveles de medición: metodología tradicional y tutoría entre iguales. La metodología tradicional, hace referencia a la enseñanza de la asignatura de manera directiva y con métodos tradicionales basados preferentemente en la lección magistral; mientras que la metodología basada en la tutoría entre iguales, hace referencia a la impartición de la materia con la participación del profesor como guía y con el apoyo de la tutoría entre iguales. Como variable de agrupamiento que es, nos sirve de variable independiente cuando la relacionamos con el rendimiento de los alumnos en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I de los alumnos y queremos comprobar el efecto de la intervención basada en la tutoría entre iguales en los estudiantes que la han experimentado, frente a los que han desarrollado sus clases con una metodología tradicional.

- Por otra parte, la variable Rendimiento académico es cuantitativa discreta y se refiere específicamente al rendimiento de los estudiantes en la materia de Cálculo Diferencial e Integral I, medido, de acuerdo con Garbanzo (2007), con las calificaciones medias finales del curso en esta materia. Esta variable toma valores enteros desde 5 hasta 10, en donde 5 significa suspensión de la asignatura. Es la mínima calificación que se puede asignar en la UNAM. Se mide en escala de razón. Relacionada con la variable Metodología didáctica, actúa como variable dependiente para estudiar el efecto de la metodología (tradicional o tutoría entre iguales) en los resultados académicos de los alumnos.

3.5. Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación, tomando como referente a Rodríguez (2011) se estructura en tres fases generales correspondientes al denominado modelo clásico. En la primera, denominada fase de experimentación, se propone una colección de elementos correspondiente a una generación de estudiantes, que es sometida a un tratamiento cuyo efecto se desea investigar con relación a una segunda generación que es similar en su conformación, pero que no es objeto del tratamiento mencionado.

En la segunda fase, conocida como fase de medición, se realiza en ambas generaciones, la observación y cuantificación de la variable dependiente.

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

En la tercera fase, llamada fase de análisis, se observan y comparan estadísticamente los valores obtenidos en la fase de medición, con el supuesto de que las posibles diferencias observadas, obedecen al tratamiento aplicado.

En la presente investigación, la fase experimental consistió en la intervención basada en la tutoría entre iguales para la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I, para la totalidad de alumnos del primer semestre de la licenciatura en Actuaría, de la generación 2014. Por otra parte, toda la generación anterior, es decir, la generación 2013, no contó con la intervención de tutoría entre iguales para la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I, cuando cursaron el primer semestre.

En la fase de medición, se obtuvieron las calificaciones finales de las generaciones 2013 y 2014 en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I.

En la fase de análisis, se llevaron a cabo pruebas de análisis de datos categóricos, en particular, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para comparar los resultados de ambas generaciones.

Posteriormente, las calificaciones se organizaron en una tabla de contingencias, y con ella se realizó la prueba de independencia χ^2 para dos poblaciones para investigar si existe relación estadísticamente significativa entre la variable Metodología didáctica y la variable Rendimiento Académico. Una vez hecho lo anterior, se cuantificó, a través de métodos no paramétricos, el nivel de asociación entre variables, mediante la obtención de los coeficientes ϕ , C de contingencias y V de Cramér, y de sus representaciones gráficas mediante diagramas de asociación y diagramas de mosaico.

Por último, se ajustó un modelo lineal generalizado, en concreto, un modelo de regresión logística binaria para predecir la probabilidad de aprobación de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I en función de la implantación de la estrategia tutorial.

3.5.1. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta, por un lado, el contexto en el que se desarrolló la investigación, que nos condicionó a tener que preservar los procesos educativos y evaluativos del entorno académico en el que se desarrolló este estudio y, por otro, la necesidad de dar respuesta a los interrogantes y a los objetivos planteados, nos vimos condicionados a utilizar, de acuerdo con Hernández, Fuentes, Iglesias y Serrano (1995) y Lazcano, Fernández, Salazar y Hernández (2000) un diseño pre experimental con cohortes con medidas pre y post y de carácter prospectivo, como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Diseño pre-experimental con cohortes

Asignación	Grupos	Preprueba	V. Independiente	Postprueba
No aleatoria	A	O ₁	-	
No aleatoria	B	-	X	O ₂

Fuente: Hernández *et al.* (1995)

3.5.2. Participantes

Los alumnos de la muestra se seleccionaron del universo de estudiantes universitarios de la UNAM y de la población de estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, mediante un muestreo incidental, entre los estudiantes matriculados en la carrera de Actuaría que aceptaron participar voluntariamente en nuestro estudio: toda la población, un total de siete grupos, cuatro del grupo matutino (grupos 1101, 1102, 1103 y 1104) y tres del turno vespertino (grupos 1151, 1152 y 1153) es decir, las cohortes completas de 2013 (272 estudiantes) y 2014 (269 estudiantes).

Una vez elegidos, llevamos a cabo un análisis de equivalencias entre las generaciones 2013 y 2014, con base en los resultados de un examen diagnóstico que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso a licenciatura en la UNAM (tabla 2).

Tabla 2. Comparativo resultados diagnóstico

	G2013	G2014
Media	54.33	52.85
Mediana	52.78	50.78
Desviación estándar	17.77	17.85

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se observa un comportamiento muy similar en ambas generaciones, sin embargo, recurrimos a pruebas estadísticas que nos indicasen si ambos grupos eran equivalentes o no. Los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov fueron: Generación 2013 p -value = 0.1032 y Generación 2014 p -value = 0.3467.

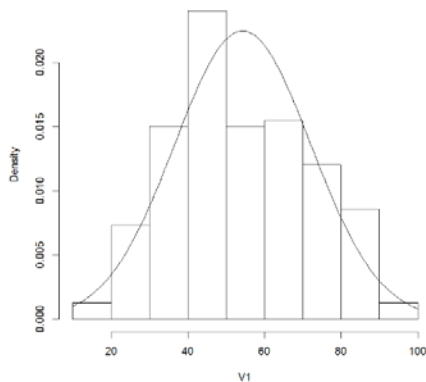


Figura 1. Histograma generación 2013

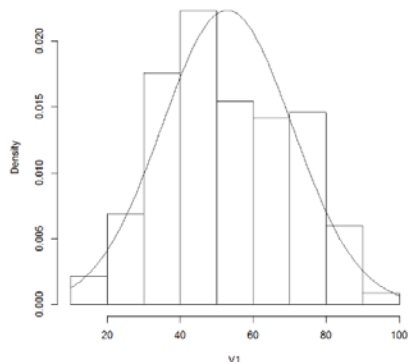


Figura 2. Histograma generación 2014

En las figuras 1 y 2 vemos que ambas generaciones siguieron una distribución normal, pasamos entonces al cálculo de la homogeneidad de varianzas y la igualdad de medias. Como paso previo, se construyó el diagrama de cajas de ambas generaciones. En la figura 3, se aprecia cierta similitud en ambos grupos.

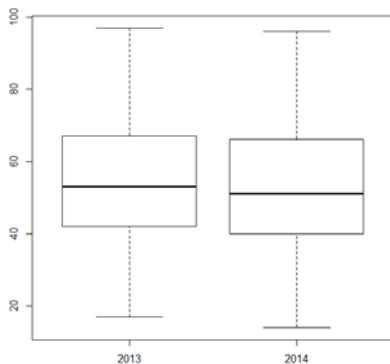


Figura 3. Diagrama comparativo

En cuanto a la prueba de homogeneidad de varianzas entre los grupos, la prueba de Levene arrojó un $p\text{-value} = 0.9342$, por lo que se aceptó la hipótesis de homogeneidad o igualdad de varianzas. Por su parte, la prueba F, arrojó un $p\text{-value} = 0.9453$, y por tanto se aceptó la hipótesis de igualdad de varianzas.

Una vez demostrado que los grupos observados seguían una distribución normal y que sus varianzas eran iguales, se procedió a aplicar la prueba t de stu-

dent para la diferencia de medias. La prueba arrojó un $p\text{-value} = 0.3708$, por lo que se aceptó la hipótesis de igualdad de medias.

3.5.3. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon en la presente investigación para la recolección de datos fueron las actas electrónicas de calificaciones finales de las asignaturas de Cálculo Diferencial e Integral I, obtenidas del Sistema Integral de Estadísticas Institucionales de la FES Acatlán. El sistema presenta una tabla estadística con los resultados por grupo y por profesor. A efecto de preservar la confidencialidad de esta información, sólo se utilizaron las cifras absolutas de cada una de las posibles calificaciones en la materia (5, 6, 7, 8, 9 y 10).

3.5.4. Procedimiento

El procedimiento de recolección de datos consistió en acceder al Sistema Integral de Estadísticas Institucionales. Dentro de él se seleccionó la licenciatura y clave de la asignatura, la modalidad de examen ordinario y las generaciones a consultar. El sistema desplegó la información desglosada por calificación y profesor. Esta información se exportó a hojas de cálculo y de formato plano (ASCII) para ser procesadas por el programa de estadística computacional R.

El Programa Preventivo en Materias con Altos Índices de Reprobación en un marco de tutoría entre iguales se desarrolló de acuerdo a las siguientes fases: a) Conformación de grupo de tutores pares; b) Formación de tutores pares (taller de veinte horas de formación relacionada con funciones de tutor-par, liderazgo, estrategias grupales, didáctica de las matemáticas, recursos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, constructivismo, aprendizaje colaborativo, estrategias para erradicar la violencia escolar y mediación de conflictos y enseñanza de las matemáticas); c) Conformación de equipos de trabajo (con un coordinador -jefe de carrera-, un profesor de matemáticas -asesor- y dos alumnos tutores pares por cada grupo de alumnos de nuevo ingreso, 7 grupos en total, con una ratio de 40 alumnos); d) Evaluación diagnóstica de conocimientos previos de matemáticas; e) Análisis de los resultados del examen diagnóstico; f) Desarrollo del plan tutorial (incluyó exposición de temas ante el grupo; desarrollo de materiales, ejercicios y exámenes; actividades grupales, actividades de tutoría y el establecimiento de normas y sanciones); g) Asignación de tutores a los grupos; h) Desarrollo de las actividades tutoriales (individuales y grupales, de carácter obligatorio, al inicio del semestre, en horarios fijos de lunes a viernes y durante una hora diaria durante las 16 semanas del semestre, que se combinaron con reuniones quincenales de tutores pares, con responsables asesores y Jefe de la Carrera, para llevar a cabo evaluaciones parciales del desarrollo de la actividad); i) Evaluación integral (evaluación final, realizada al

final del semestre, sumatoria de las evaluaciones parciales de los alumnos en las actividades planteadas dentro de la materia y los informes de los tutores pares, los profesores de materia y del jefe-coordinador-. al final del semestre. A partir de los informes de todos los implicados (tutores pares, profesores de materia y jefe-coordinador de carrera).

3.5.5. Análisis de datos

Se utilizaron técnicas de análisis descriptivo (medidas de tendencia central, de dispersión, de sesgo y de curtosis) y representaciones gráficas tales como histograma y diagrama de cajas. Se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el test no paramétrica U de Mann-Whitney. Posteriormente se utilizó la prueba χ^2 y se calcularon los coeficientes ϕ , C de contingencia y V de Cramér y su representación con gráfica con diagramas de mosaico y de asociación y se formuló un modelo lineal generalizado.

4. RESULTADOS

En la tabla 3 se observa que el promedio de calificación en Cálculo Diferencial e Integral I en la generación 2013 es de no aprobación (5.94), mientras que en la generación 2014, es de aprobación (6.26). Asimismo, la mediana de calificación en esta asignatura de la generación 2013 fue de cinco, lo que significa que la mitad de esta generación obtuvo calificación de no aprobación y, la mediana de la generación 2014 fue de 6.26, es decir, más de la mitad de los estudiantes pertenecientes a la generación 2014 obtuvo calificación de aprobación en Cálculo Diferencial e Integral I.

Tabla 3. Análisis descriptivo del rendimiento en Cálculo Diferencial e Integral I

Estadígrafo	Generación 2013	Generación 2014
Media	5.94	6.26
Mediana	5	6
Desviación estándar	1.41	1.43

Fuente: elaboración propia

Los valores de la media y la moda de rendimiento de la generación 2014, no solo fueron superiores a los obtenidos en la generación 2013, sino, además, indican que el rendimiento en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I en la generación 2014 fue de aprobación, a diferencia de la generación 2013, cuyos valores de

media y moda significan que el rendimiento en Cálculo fue de no aprobación. Las frecuencias relativas de aprobación y no aprobación pueden verse a continuación (tabla 4).

Tabla 4. Tabla de contingencias para asociación de variables (Rendimiento por método de intervención didáctica en el aula)

Metodología	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de no aprobación
Tradicional	42%	58%
Intervención de tutoría entre iguales	58%	42%

Fuente: elaboración propia

Para este análisis se utilizó la prueba χ^2 de asociación con un grado de libertad y con la corrección por continuidad de Yates. Obtuvimos un valor $\chi^2 = 47.198$ y $p\text{-valor} = 6.415e-12$, es decir, $p = 0.00000000006415$.

Toda vez que se comprobó la existencia de relación entre las variables Metodología didáctica y Rendimiento académico, se calculó el coeficiente ϕ para el cual se obtuvo un resultado de $\phi = 0.208$. El valor del coeficiente nos permitió afirmar que existe una concordancia de 20.8% entre la variable Metodología didáctica (con niveles tradicional-tutoría entre iguales) y el Rendimiento académico (calificación en la materia de Cálculo Diferencial e Integral I).

Después, calculamos el coeficiente de contingencia C para el que obtuvimos un valor de 0.204, que nos indicó que existe una concordancia de 20.4% entre la variable Metodología didáctica y el Rendimiento académico.

Acto seguido, se calculó el coeficiente V de Cramer, para el que se obtuvo un valor de 0.208, valor que coincide con el coeficiente ϕ obtenido anteriormente. El valor del coeficiente significa que existe una concordancia de 20.8% entre la variable Metodología didáctica y el Rendimiento académico.

Con el objeto de proporcionar una interpretación gráfica de las medidas no paramétricas de asociación, se construyeron las correspondientes gráficas de asociación (figura 4) y mosaico (figura 5). La altura de los rectángulos representa la magnitud de la relación de las variables. Así, en la figura 4 se observa que en las generaciones que no fueron objeto de tutoría, el porcentaje de no aprobación fue mayor, mientras que en las cohortes que participaron el programa de tutoría, el índice de aprobación fue mayor que en las generaciones que no participaron en dicho programa.

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

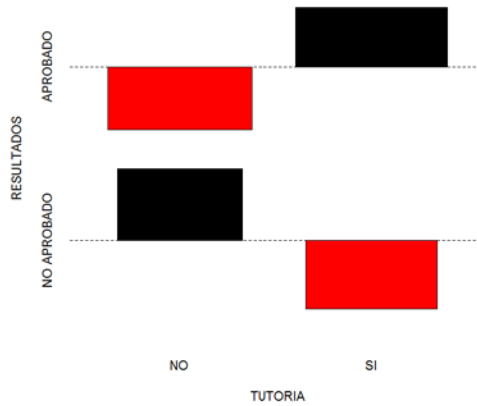


Figura 4. Gráfica de asociación

En la figura 5, se corrobora que en las cohortes en que fue obligatorio el programa tutorial, la proporción de estudiantes aprobados fue mayor que en las generaciones en las que el mencionado programa no fue obligatorio.

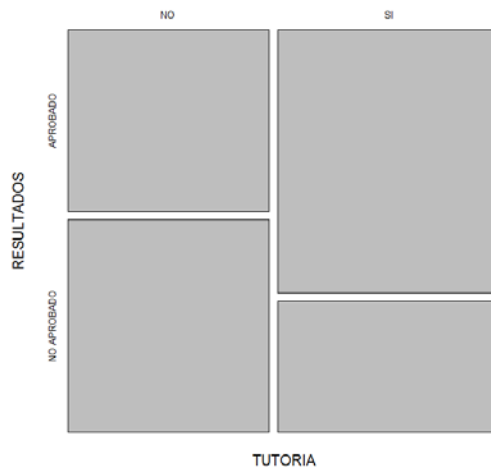


Figura 5. Gráfica de mosaico

En la figura 6, se comprueba también que en las generaciones que de forma obligatoria participaron en el programa de tutorías, el índice de aprobación fue mayor que en las generaciones en que el programa no tuvo carácter obligatorio.

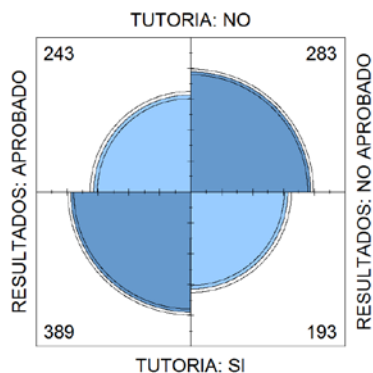


Figura 6. Gráfica "Four plot"

Posteriormente se ajustó un modelo lineal generalizado, particularmente, un modelo de regresión binaria con el objetivo de calcular probabilidades de aprobación cuando se es objeto de intervención basada en tutoría entre iguales. La tabla 5 presenta los coeficientes obtenidos para el modelo.

Tabla 5. Coeficientes del modelo

b	Estimación	Error estándar	Valor z	Valor Pr(> z)
β_0 = (Intercepto)	-0.66329	0.08284	-1.446	0.148
β_1 = TUTORÍA [T.TRADICIONAL]	-0.28185	0.12008	6.219	5.01e-10

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la probabilidad de aprobar la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I cuando se establece una intervención basada en la tutoría entre iguales fue de 66%, mientras que la probabilidad de aprobar la materia cuando se cursa de forma tradicional fue 57%.

En nuestros análisis descriptivos comprobamos que existía una diferencia importante en ambas generaciones con respecto a la mediana de calificaciones. En la figura 7 vemos que en el caso de la generación 2013, la mediana se ubicó en el valor de la calificación de no aprobación de cinco, caso contrario al de la generación 2014, en la cual, la mediana se encontró en la calificación de aprobación de seis. En general, la mayoría de los estudiantes de la generación 2013 (intervención con metodología tradicional), obtuvieron una calificación de no aprobación en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I, mientras que, por otro lado, la mayoría de los alumnos de la generación 2014, obtuvieron una calificación de aprobación (intervención con metodología de tutoría entre iguales).

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

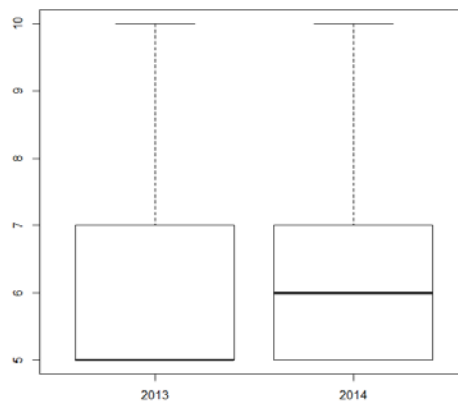


Figura 7. Diagrama de caja 2013 vs. 2014

Para determinar si la diferencia entre los rendimientos de las dos generaciones objeto de estudio era estadísticamente significativa, se procedió a efectuar la prueba U de Mann-Whitney para grupos independientes. En la figura 8, se presenta el resultado de la prueba, calculado con el programa *R*. El p valor (0.003174) es menor que 0.05, por lo tanto, se comprobó que existe una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento en matemáticas de las generaciones 2013 y 2014.

```
Exact Wilcoxon-Mann-Whitney Test
data: muestraTotal by grupo (G2013, G2014)
Z = -2.9457, p-value = 0.003174
alternative hypothesis: true mu is not equal to 0
```

Figura 8. Resultado de la prueba U de Mann-Whitney

En general, el rendimiento en matemáticas de la generación 2014, que tuvo una intervención basada en la tutoría entre iguales, fue mayor que el de la generación 2013, que cursó la materia con un método tradicional de enseñanza.

Finalmente, y con el objetivo de enriquecer el estudio relativo al efecto de la intervención basada en la tutoría entre iguales en el rendimiento en la materia de Cálculo Diferencial e Integral I de Actuaría de primer semestre, se realizó un comparativo de la calificación promedio y porcentaje de superación de la asignatura, incluyendo información de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015. Las dos primeras de ellas, no fueron objeto de intervención basada en la tutoría entre iguales, mientras que las dos últimas sí lo fueron. En la tabla 6 y en la figura 9, se aprecia que en las generaciones que tuvieron clases tradicionales (2012 y 2013), el índice de

superación de la materia de Cálculo Diferencial e Integral I fue menor del 44%, mientras que en las generaciones que contaron con intervención basada en la tutoría entre iguales (2014 y 2015), el porcentaje de superación de la asignatura fue mayor del 58%. Se observa, además, cómo la calificación promedio de la materia fue superior en los casos de las generaciones que contaron con la intervención basada en la tutoría entre iguales.

Tabla 6. Comparativo 2012-2015

Cohorte	Porcentaje de Superación	Promedio
2012	44%	6.15
2013	42%	5.94
2014	58%	6.26
2015	70%	6.88

Fuente: elaboración propia

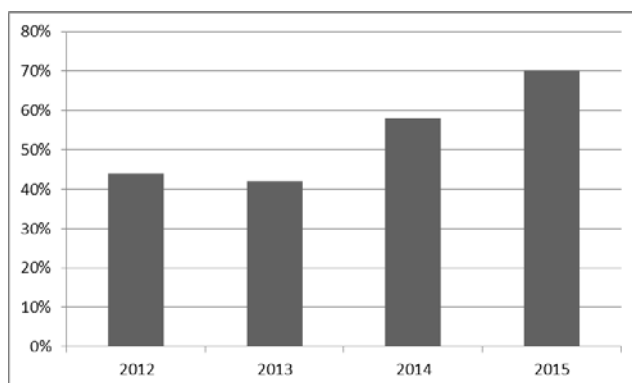


Figura 9. Comparativo de aprobación 2012-2015

En la figura 10, se presenta un comparativo de las generaciones 2012 a 2015, mediante un diagrama de cajas en el que se aprecia, como en las dos generaciones que no fueron sometidas a intervención basada en la tutoría entre iguales (2012 y 2013), la mediana se ubicó en la calificación 5, de no superación de la materia. Por el contrario, en las generaciones que fueron sometidas a la intervención basada en la tutoría entre iguales (2014 y 2015), la mediana se ubicó en los valores 6 y 7, es decir, en calificaciones que significan la superación de la materia.

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

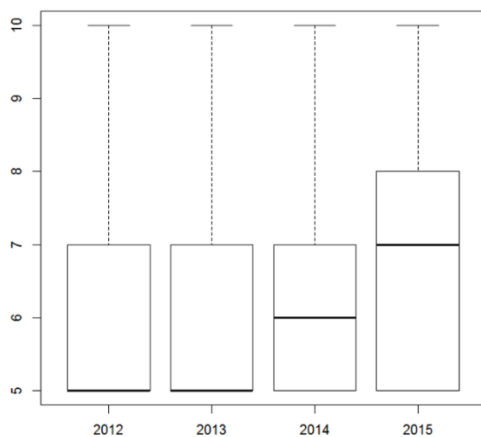


Figura 10. Comparativo medianas generaciones 2012-2015

De forma conjunta, en las generaciones que recibieron clases tradicionales, el índice de superación de la asignatura es menor (57%) que en las generaciones que fueron sometidas a una intervención basada en la tutoría entre iguales (66%) (figura 11).

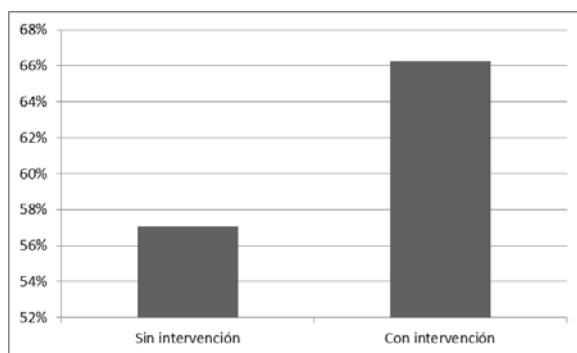


Figura 11. Intervención de tutoría entre iguales y superación de la materia

Con la finalidad de validar estadísticamente el resultado anterior, se procedió a realizar la prueba U de Mann-Whitney con las cuatro generaciones anteriores organizadas por parejas, aplicando la corrección de Bonferroni. Considerando que se comparan cuatro generaciones y se organizan en conjuntos de dos, se calculó el valor de α' . Con base en el valor $\alpha' = 0.0083$, se analizaron los resultados de la prueba.

Tabla 7. Prueba *U* múltiple

Año	2012	2013	2014
2013	0.4371	-----	0.003174
2014	0.04835	0.003174	-----
2015	0.0000002077	0.0000000001148	0.0000982

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7 se observa que al comparar las generaciones que no se sometieron a la intervención basada en la tutoría entre iguales (2012 vs. 2013), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por otra parte, al realizar las posibles comparaciones entre las generaciones sin y con intervención tutorial (2012 vs. 2014; 2012 vs. 2015; 2013 vs. 2014 y 2013 vs. 2015), se encontraron en todos los casos, diferencias de rendimiento estadísticamente significativas. Al comparar la generación 2014 vs. 2015, se comprobó la existencia de diferencia de rendimientos estadísticamente significativa entre ambas, debido a que en la generación 2015, se presentó un incremento de 16 puntos porcentuales del índice de superación de la materia de Cálculo Diferencial e Integral.

5. DISCUSIÓN

Falconi y Hoyos (2005) señalan que, en el área de las matemáticas, es común encontrar en las instituciones educativas que siguen una metodología tradicional para la enseñanza, entendida como aquella que se basa casi en su totalidad en clases impartidas por los docentes, que tal estrategia no resulta suficiente para proveer a los estudiantes de una formación adecuada con estrategias de participación y trabajo colaborativo que enriquezcan el aprendizaje.

En este sentido, en la licenciatura en Actuaría de la FES Acatlán, se siguió hasta la generación 2013, el sistema tradicional de enseñanza, siendo una generalidad, las altas tasas de no aprobación, en particular en asignaturas de matemáticas, como es el caso de la materia de Cálculo Diferencial e Integral I.

Las dificultades que tienen los alumnos para el aprendizaje de las matemáticas obedecen a diversas causas. Navarro, Batanero y Díaz (1996), así como Vázquez (2009) atribuyen como una de las razones de este problema el que los estudiantes, desde los niveles básicos hasta los de nivel universitario, muestran deficiencias en el desarrollo de esquemas formales de pensamiento, lo que repercute en la falta de capacidad para resolver problemas matemáticos en los que deben llevar a cabo un proceso de pensamiento formal mediante el razonamiento y la abstracción.

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

Precisamente, las limitantes de los alumnos para el estudio formal de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I quedan de manifiesto en las altas tasa de no aprobación de la asignatura, de acuerdo con los registros institucionales de la FES Acatlán.

En sus investigaciones, Aredo (2012) encuentra que el bajo rendimiento académico tiene dos causas principales: la falta de formación sólida en temas de matemática desde el nivel secundaria y la práctica de metodologías no adecuadas para la presentación, desarrollo y evaluación de los contenidos temáticos en los cursos de matemática básica. En el caso de la matemática de nivel universitario, se tienen elevados índices de no superación de las materias. En particular, la materia de Cálculo Diferencial e Integral I, es la asignatura de mayor índice de no aprobación, en la carrera de Actuaría.

En la carrera de Actuaría, la asignatura de Cálculo Diferencial se centra en las demostraciones matemáticas. En este sentido, Haaser, LaSalle y Velasco (1990) mencionan que una propuesta para la enseñanza del cálculo, necesita un enfoque axiomático en las áreas que integran el currículum de la materia como son el álgebra, geometría analítica, trigonometría analítica y álgebra superior.

En este orden de ideas, Steen (1998) hace énfasis en la importancia de la demostración lógica rigurosa en la enseñanza del Cálculo, en virtud de que la precisión y el rigor son indispensables en las matemáticas como lo es la experimentación en las otras ciencias. Por su parte, Espinosa (2002), menciona que para licenciaturas como la de Actuaría, el razonamiento matemático se construye sobre el concepto de demostraciones.

Con la finalidad de incrementar el rendimiento académico en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I en la carrera de Actuaría, en la generación 2014 se puso en marcha una intervención institucional basada en la tutoría entre pares denominada *Programa Preventivo en Materias con Altos Índices de Reprobación*, basada en el modelo integrado del Dr. Torrego (2006), que vinculó el establecimiento consensuado de normas-sanciones; la implantación de los programas de ayuda entre iguales y la aplicación de estrategias de mediación, con la experiencia que se ha venido desarrollando en España a través del Programa de Alumnos Ayudantes (Torrego, 2013), en la que la amistad entre iguales se erige como uno de los mayores ejes de interés dada su contribución a la mejora de la convivencia.

En el desarrollo del Programa Preventivo en Materias con Altos Índices de Reprobación, se consideró la visión de Torrego y Martínez (2015) al plantear una propuesta trasladable a los alumnos tal que experimenten la necesidad de ayuda mutua en el que la comunicación sea un vehículo para formular mensajes motivadores y constructivos; que promueva en el aula dinámicas incluyentes en el aula y

en un ambiente en que tutores y tutorandos desarrollen habilidades específicas para la resolución de conflictos, lo que contribuya a su desarrollo personal.

En concreto, en la intervención basada en la tutoría entre iguales, se prepara a los estudiantes para que aprendan a organizarse y con esto se logrará un aumento del rendimiento escolar (Universidad de Burgos, 2016).

Según Seoane, Hernández y Novelli (2014), visto de esta manera, puede conceptualizarse a la tutoría como una acción de orientación y de acompañamiento al alumno universitario, que podrá dirigirse a la atención de problemas como lo son el rendimiento académico.

Desde la perspectiva de los alumnos, un programa de tutorías se debe enfocar a temas sobre desempeño escolar, como son el seguimiento de sus calificaciones (Rubio, 2012). Esto significa que las tutorías se pueden considerar como un instrumento para el apoyo del estudiante en situación académica y rendimiento escolar (Sosa, Torres y Custodio, 2015).

Es importante señalar que existen pocos proyectos de investigación, tanto en México como en otros países, sobre el efecto de los programas de tutoría entre iguales sobre el rendimiento académico, sin embargo, los pocos que existen apuntan hacia resultados positivos tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo (SEP, 2014).

En este contexto, Mosca y Carina (2012) indican que recientemente y dada la gran demanda de intervenciones académicas, se comienzan a delinear experiencias particulares sobre tutoría entre iguales a nivel universitario, en lo que respecta al rendimiento de los estudiantes en matemáticas.

Nuestro estudio supone una aportación en esta línea, al demostrar el efecto positivo de la tutoría entre iguales en la mejora del rendimiento matemático de los alumnos estudiados.

6. CONCLUSIONES

El primer objetivo específico de la investigación consistió en determinar el rendimiento de los estudiantes de la generación 2013 de Actuaría, en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I. El resultado obtenido fue un promedio general de 5.94, el cual se encuentra por debajo del rango de aprobación de la materia. De igual forma, la generación 2013 tuvo un porcentaje de superación de la asignatura de 42%.

El segundo objetivo específico de la investigación fue determinar el rendimiento de los estudiantes de la generación 2014 de Actuaría, en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I. El resultado obtenido fue un promedio general de

6.26, el cual se encuentra dentro del rango de aprobación de la materia. De igual forma, la generación 2014 tuvo un porcentaje de superación de la asignatura de 58%.

El tercer objetivo específico de la investigación, fue comprobar si existen diferencias de rendimiento en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I entre estudiantes que han recibido una intervención basada en la tutoría entre iguales y otros que han desarrollado sus clases con una metodología tradicional. Los datos nos permiten afirmar que existen diferencias entre generaciones respecto del rendimiento matemático. El rendimiento promedio de la generación 2013, que desarrolló sus clases con metodología tradicional, fue de 5.94, que está en un rango de no aprobación, frente al rendimiento de 6.26 de la generación de 2014, que desarrolló sus clases con metodología de tutoría de iguales, y que está en el rango de aprobación. El porcentaje de aprobados fue mayor en la generación de 2014 (58%) que en la generación de 2013 (42%).

El cuarto objetivo específico consistió en conocer si existe asociación entre la implantación de una intervención basada en la tutoría entre iguales y el incremento del índice de aprobación de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I. Al aplicar la prueba de asociación χ^2 se determinó que sí existe relación entre la variable Metodología didáctica (con los niveles tradicional/tutoría entre iguales) y la variable Rendimiento académico (expresada en términos de las calificaciones en la asignatura), dicha asociación fue cuantificada con los coeficientes ϕ , C de contingencia y V de Cramér, obteniendo resultados de 20.8%, 20.4% y 20.8%, respectivamente.

El quinto objetivo específico ha sido predecir el índice de aprobación de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I en función de la implantación de una intervención basada en la tutoría entre iguales. Con la intervención basada en la tutoría entre iguales se espera un 66% de aprobación en la asignatura y sin ella, un 57%. Con todas estas estimaciones, cumplimos el objetivo general y todos los objetivos específicos de la investigación.

Finalmente, la hipótesis formulada en la presente investigación, supuso que los estudiantes de Actuaría que reciben una intervención educativa basada en la tutoría entre iguales tienen un rendimiento en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I más alto que los alumnos que han desarrollado sus clases con una metodología tradicional. En virtud de que los estudiantes que fueron sometidos a una intervención educativa con base en la tutoría entre iguales (generación 2014) tuvieron un rendimiento en matemáticas mayor que los alumnos que tomaron clases de matemáticas con una metodología tradicional (generación 2013) y que esta diferen-

cia fue estadísticamente significativa de acuerdo a la prueba U de Mann-Whitney, la hipótesis de trabajo quedó demostrada.

En términos de prospectiva planteamos investigar un método de evaluación cuantitativa y cualitativa sucesivo en el tiempo de eficiencia de un Programa de Tutoría entre Iguales; comprobar cómo la intervención basada en la tutoría entre iguales puede reducir el índice de abandono, el índice de egreso y de la titulación de la licenciatura en Actuaría

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aredo, M. (2012). *Modelo metodológico, en el marco de algunas teorías constructivistas, para la enseñanza-aprendizaje de funciones reales del curso de matemática básica en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Piura* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima

Barbero, M., Holgado, F., Vila, E. y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19 (3), 413-421. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719309>

Cascón, D. (2000, 10 de febrero). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Colegio Público Juan García Pérez. Recuperado de <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7>

Closas, A. (2009). *Modelización estadística del rendimiento matemático con variables psicoeducativas en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Departamento de Estadística e Investigación Operativa, Pamplona.

Durán D. y Vidal V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la Teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

Edel, R. (2003). Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15

Espinosa, R. (2002). *Introducción al pensamiento matemático*. Ciudad de México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Falconi, M. y Hoyos, V. (2005). *Instrumentos y Matemáticas. Historia, fundamentos y perspectivas educativas*. México: UNAM-Universidad Pedagógica Nacional.

Flores Gamonal, L. E. (2015). *Ambiente colaborativo de aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza de matemática de estudiantes de segundo grado de primaria de la IEN N° 11151 Mons. Augusto Vargas Alzamora* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.

Tutoría entre iguales y rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en actuaría de la universidad nacional autónoma de México

Garbanzo, V. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

García, E. y De la Peza, R. (2005). Relación de variables cognitivo-emocionales con el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156339>

García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, M., Núñez-del-Río, M. y Arteaga Martínez, B. (2012). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132.

González, D. (2015). *Relación entre el rendimiento académico en matemáticas y variables afectivas y cognitivas en estudiantes preuniversitarios de la Universidad Católica de Mogyrojo*. Málaga, España: Universidad de Málaga.

González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Haaser, N., LaSalle, J., Sullivan, J. y Velasco, C. (1990). *Análisis matemático*. México: Trillas. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.002>

Hernández, F. Fuentes, P., Iglesias, E. y Serrano, F. J. (1995). *Introducción al proceso de investigación en Educación*. Murcia: DM.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad* (pp. 21-48). Málaga: Aljibe.

Lazcano-Ponce, E., Esteve Fernández, C., Salazar-Martínez, E., Hernández-Avila, M. (2000). Estudios de cohorte. Metodología, sesgos y aplicación. *Salud Pública de México*, 42(3), 230-241.

Len, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal for Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Luengo, R. y González, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (2), 147-165.

Martínez, O. (2005). *Dominio afectivo en Educación Matemática*. España: Paradigma.

Mas, C., Negro, A. y Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en aula. En J. C. Torrego, y A. Negro, *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.

Mosca, A. y Carina, S. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza.

Navarro, V., Batanero, C. y Díaz, J. (1996). Razonamiento combinatorio en alumnos de secundaria. *Educación Matemática*, 1(8), 26-39.

Osorio, M., Mejía, L. y Navarro, J. (2012). Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general: Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada. *Espacios Públicos*, 134-151.

Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. Seis dimensiones básicas del diseño según R. B. Cattell. *Revista de Pedagogía*, XXXII, Julio-Diciembre, 147-158.

Rodríguez-Muñiz, L. J. y Díaz, P. (2015). Estrategias de las universidades españolas para mejorar el rendimiento en matemáticas del alumnado de nuevo ingreso. *Aula abierta*, 43(2), 69-76.

Rubio, P. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV (138), 28-45.

Sarabia, J. (2007). *Estadística actuarial*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Seoane, M., Hernández, O. y Novelli, D. (2014). *Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la UDELAR. Memorias de la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil: UNESCO.

Sosa, A., Torres, M. y Custodio R. (2015). *Análisis e impacto de los índices de reprobación y deserción escolar en el nivel superior del estado de Tabasco como experiencia en la acción tutorial. Memorias del VII Encuentro Regional de Tutorías*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Steen, L. (1998). *La enseñanza agradable de las matemáticas*. México: Noriega Limusa-Instituto Politécnico Nacional.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.

Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.

Torrego, J.C. y Martínez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. En R.M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151-190). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Universidad de Burgos. (2016). *Programa Mentor: Tutoría entre Iguales*. España: Vicerrectorado de Estudiantes y Vinculación Universitaria. Universidad de Burgos.

Vázquez, S. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista Ingeniería y Universidad*, 13(1), 105-136.

Capítulo 8

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y LAS TIC: UN CAMINO POSIBLE HACIA LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

María Alicia Neme

Facultad de Ciencias Humanas (Argentina)

María Paula Isgró

Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el uso de las TIC en la enseñanza de la filosofía en la Educación Superior, como una estrategia posible que podría contribuir a mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Para ello, realizaremos un análisis acerca de cómo una planificación tradicional puede transformarse para dar lugar a una propuesta que atienda a las nuevas exigencias que los jóvenes de hoy nos demandan.

La calidad educativa es un concepto que pone en juego diversos aspectos, no solamente los estrictamente académicos. En este caso particular tomaremos la arista de la enseñanza, con el propósito de abordar la formación filosófica en la Educación Superior en articulación con la incorporación de las TIC, cuya herramienta podría contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de los estudiantes.

En este sentido, rescatamos que la UNESCO, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, destaca que la calidad educativa consiste en atender las necesidades de los estudiantes de acuerdo al contexto. Para este organismo, la educación de calidad es aquella que brinda herramientas pertinentes a los niños, jóvenes y adultos para satisfacer sus necesidades. También, contribuye a construir sentidos de paz, igualdad, aprendizaje autónomo, activo y solidario. Es por ello que los docentes juegan un papel clave a la hora de construir estrategias que permitan mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Repensar la calidad de la enseñanza de la filosofía hoy, nos conduce a tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, atravesada por la expansión tecnológica, en el marco de una Sociedad del Conocimiento que conduce a otros modos de apropiación, con las nuevas herramientas que proveen las tecnologías digitales. Como afirma Eugenio Moya (2008, p. 187):

...desde los años ochenta las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) han convertido el capital intelectual en un insumo tan valioso e intangible que no dudamos en caracterizar a nuestra sociedad, más allá del modo concreto de producción y reparto de bienes, de sociedad del conocimiento. (p.187)

Si pensamos en el sentido de enseñar filosofía, nuestra preocupación es conducir a nuestros estudiantes a preguntarse qué de la situación actual merece una reflexión filosófica y qué origina el auténtico filosofar en nuestra situacionalidad histórica, filosofar que surge de las problemáticas histórico-sociales, de aquello que se establece como nuestro mundo cotidiano.

La realidad del estudiante atravesado por las nuevas tecnologías -que plantean una dinámica diferente- se vuelve incompatible con las viejas estructuras de la educación. Es por ello que nos preguntamos: ¿Hay una incompatibilidad entre los estudiantes y las prácticas de enseñanza? ¿la enseñanza de la filosofía puede contribuir a mejorar la calidad de la educación si pone el acento en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI?

De modo que, creemos que la enseñanza de la filosofía en la Educación Superior, acotada a la circunstancia particular de desarrollarse en la Era de la Información, como lo destaca Manuel Castells (1996), implica tomar opciones epistemológicas acordes a esta particularidad, sobre lo que la filosofía es, su modo de enseñanza y la posibilidad de implementar las TIC, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, facilitar la socialización del conocimiento, propiciar un acceso acorde a la situación de los estudiantes, construir nuevos modos de producir conocimiento significativo, favorecer los procesos de autonomía del aprendizaje, acortar las brechas geográficas para mejorar los intercambios entre estudiantes y docentes de otras regiones.

2. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Toda práctica docente debería permitir que el microespacio del aula se convierta en un espacio de aprendizaje, sea permeable al juego entre el aprender y el

La enseñanza de la Filosofía y las TIC: un camino posible hacia la calidad en la educación

enseñar que dialécticamente compromete a docentes y estudiantes (Neme, 2014), mediados por las diferentes herramientas digitales que podrían facilitar el acceso al conocimiento filosófico y mejorar la comunicación. En este ejercicio de pensar los diferentes caminos hacia una mejor calidad de educación, nos preguntamos qué significa enseñar filosofía, frente a la disyuntiva de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, pensamos que una de las vías es la posibilidad de promover la lectura filosófica a través del aula invertida.

Por ello creemos que enseñar filosofía no abarca solamente el conocer filosofía sino también andar el camino del filosofar, que nace en el juego entre el saber y la ignorancia "lo que hace al filósofo es el movimiento que reconduce sin cesar del saber a la ignorancia, de la ignorancia al saber, y una suerte de reposo en ese movimiento" (Merleau-Ponty, 2006, p. 8).

En este sentido, quisiéramos destacar la diferencia que hace Karl Jaspers (2000) entre origen y comienzo del filosofar, ya que nos permite pensar que, si bien fue en el seno de la cultura griega que nace la filosofía, todo hombre -en este caso los estudiantes- en cualquier circunstancia y lugar es capaz de ella.

El origen está caracterizado por aquello que siempre inclina al hombre a filosofar, a preguntarse, a cuestionarse sobre la realidad que lo rodea y se le vuelve problemática. Movimiento impulsado por el estado que se produce en el hombre, causado por el asombro, la duda o las situaciones límites. Este origen múltiple es lo que lleva al hombre en todo momento a indagar, preguntarse, develar el sentido de aquello que lo incomoda cuando se encuentra en una situación determinada.

El comienzo, por el contrario, es histórico y aconteció a inicios del siglo VI a.C., es allí donde encontramos el desarrollo y la génesis del filosofar en el marco de la racionalidad de la época, que se configuró como amor (*philía*) al saber (*sophia*), esta forma de pensamiento se había ido constituyendo, en oposición al sabio (*sophós*), como el deseo de posesión, de aspiración, de búsqueda de una explicación racional sobre el cosmos. La filosofía, enmarcada en las condiciones históricas, sociales y políticas, nace al interior de la cultura griega, pero ha traspasado sus fronteras y muchas culturas han recibido su legado resignificándolo a la luz de las problemáticas propias, característica que perdura hasta nuestros días. (Neme, 2014, p. 485-486)

En esta diferenciación entre el comienzo que es histórico y el origen del filosofar, a partir del cual nace la pregunta, nos lleva a cuestionarnos sobre el origen del filosofar en nuestra época y cuya fuente de inspiración son los problemas concretos

del sujeto histórico actual, ya no es la admiración o la duda, sino que, frente a la Sociedad del conocimiento, frente a un mundo mediático, nos encontramos con otros modos de estar en el mundo. Frente a esta realidad, nos inquieta plantear si ¿abre una brecha con la sintonía del sistema universitario? Como docentes ¿nos ubicamos en las nuevas circunstancias actuales que nos ofrecen las TIC?

En este sentido, con respecto a la enseñanza de la filosofía, podemos decir que existen diversos análisis a lo largo de la historia, pues muchos filósofos han teorizado acerca de lo que significa enseñar dicha disciplina y sus modos de abordarla, problemática que está presente en la actualidad.

Podríamos afirmar que este recorrido está atravesado por la tensión entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, derivado de las múltiples interpretaciones de aquellas palabras de Kant, que en la *Crítica de la Razón Pura* expresaba: "no podemos aprender filosofía ... solo podemos aprender a filosofar" (Kant, 1945, p. 5). Muchas investigaciones sobre el tema se inclinan hacia una de estas propuestas sin intento de conciliación entre ambas. Creemos que hoy esta tensión ha sido superada y quienes se dedican a la enseñanza de la filosofía consideran que su práctica debería garantizar tanto el conocimiento filosófico, como el ejercicio del filosofar.

El espíritu que impregna este trabajo toma como punto de partida la idea de que la enseñanza de la filosofía implica fuertemente un problema filosófico, que requiere diferenciar la filosofía como un proceso de producción de conocimiento filosófico o como resultado. Dicha diferenciación ha llevado a unas prácticas docentes de enseñanza de la filosofía totalmente diferente de las formas tradicionales que podemos constatar en un relevamiento histórico.

Si partimos de la filosofía como resultado no podremos separar la actividad filosófica de la mera repetición de contenidos, dejando de lado la situación histórica en la que nacen los problemas y se producen las reflexiones filosóficas. Posición que lleva a negar el carácter vital de la filosofía y sus problemáticas, no la muestra como un preguntar sobre lo que acontece en el hombre sino más bien

...la filosofía se degrada en el tedioso ejercicio de aprender lo que no se entiende ni interesa [...] La potencia crítica, aquella que los griegos y filósofos han identificado con la condición necesaria de una actitud filosófica, se traduce en palabras sin significado. Los instrumentos que brinda el filosofar, unidos a las raíces de su temporalidad, se convierten en instrumentos de la violencia de una enseñanza sin sentido. Se anulan las posibilidades de comprender el propio modo de ser, el de nuestra subjetividad, el de nuestra pertenencia a una cultura, a una comunidad, a un mundo. (Guyot, 1999, p. 19)

La enseñanza de la Filosofía y las TIC: un camino posible hacia la calidad en la educación

Esta opción epistemológica de enseñanza de la filosofía resulta para nosotros improductiva, al mostrarse como un conocimiento que no está inserto en los saberes de la época, ni relacionado con las condiciones que permiten la emergencia de los mismos. Esta forma de enseñanza de la filosofía la instala en un lugar estéril.

Partimos de la filosofía entendida como proceso, de modo tal que nuestro abordaje de los contenidos del programa se trabajan de otro modo, nos abocamos en un diálogo junto con nuestros estudiantes para reconstruir ese proceso que vive cada filósofo, que se encuentra acotado por su situacionalidad histórica, su vida cotidiana y configuran un campo de problemáticas específicas en que se encuentra inserto. Y desde allí, atravesado por la conciencia de la propia ignorancia, situación que produce malestar e insatisfacción, moviliza al sujeto a la búsqueda de respuestas.

La propuesta de entablar un diálogo con los textos, con los otros y consigo mismo, nos permite el reconocimiento de la propia ignorancia; sin ella es imposible hacer filosofía, ya que ella se configura como la conciencia de la propia ignorancia, de la existencia de problemas que acontecen en la vida cotidiana y el modo propio de las cosas se revela en el proceso de su formación.

3. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y LA LECTURA

Ningún espíritu puede ser independiente de su ambiente y de su época. En este proceso en donde se va configurando el filosofar, a partir de una problemática que se encuentra dentro de una época y ambiente determinado, se construyen modos de abordar, por ejemplo, la lectura filosófica.

En este sentido, consideramos que, en la sociedad actual, la práctica de la lectura entre los estudiantes muchas veces está desvirtuada; nos enfrentamos con la dificultad de la falta de práctica de lectura y un desinterés de establecer una relación con el conocimiento filosófico. Frente a ello consideramos que el recurso del aula invertida facilitaría una apropiación diferente de los contenidos, con la posibilidad de realizar una lectura filosófica previa, haciendo uso de diversos contenidos digitales como apoyatura a los textos tradicionales. Dicha situación nos lleva a considerar algunas estrategias para acercar a los estudiantes a los textos filosóficos.

En palabras de Fernando Savater (1984), "no puede leerse filosofía sin filosofar" (p. 232), es decir, la experiencia de la lectura de textos filosóficos conlleva necesariamente un acto del filosofar. Se puede afirmar esto, dice el autor, porque la filosofía es diálogo y permite que el lector experimente la lectura como punto de partida de nuevos caminos en el orden del pensar.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué significa leer y qué significa leer filosofía? ¿Qué elementos hay que tener en cuenta para la interpretación de textos filosóficos? Destacamos las palabras de Cavallo y Chartier (1998), en su texto *Historia de la lectura en el mundo occidental*, ya que nos permiten abrir nuestra reflexión sobre esta problemática que quisiéramos abordar, acerca de la lectura y la lectura filosófica. Nos planteamos la posibilidad de que el estudiante pudiera producir una experiencia que lo configure de otra manera a través de la lectura de textos filosóficos; experiencia que le permitiría resignificar sus conocimientos y construir en algún sentido su identidad.

En líneas generales la lectura se compone de dos elementos, por un lado, el mundo del texto en donde lo escrito es producto de una época histórica, allí nos encontramos, además de la materialidad de lo escrito, con el autor y su época. Por otro lado, podemos destacar el mundo del lector, allí la lectura se configura como un interpretar lo escrito y la relación con el texto, es, podríamos decir, movедiza al poner en juego los intereses particulares de cada sujeto acotado históricamente, que se enfrenta con un libro.

De Michel de Certeau, rescatamos su distinción de dos elementos en todo libro: por un lado, reconoce la huella escrita que éste deja y por otro, la lectura. La escritura remite a la materialidad del texto, es algo fijo que dura y se conserva; por el contrario, la lectura es algo que está en el orden de lo efímero, de la pluralidad y de la creatividad, ya que no se encuentra inscrita en el libro y hay un abismo entre el sentido dado por el escritor y la interpretación que pueda hacer el lector.

De Certeau considera que es el lector quien le da sentido al texto por medio del juego que se abre entre la literalidad y la lectura:

... el texto no cobra significado más que a través de sus lectores; con ellos cambia, y se ordena con arreglo a unos códigos de percepción que se le van de las manos. No se convierte en un texto más que en su relación con la exterioridad del lector, mediante un juego de implicaciones y de astucias entre dos clases de "espera" combinadas: la que organiza un espacio 'legible' (una literalidad) y la que organiza una trayectoria necesaria a la 'efectuación' de la obra (una lectura). (Cavallo y Chartier, 1998, p. 11-12)

Por otro lado, consideramos necesario destacar que el texto escrito es producto de una época histórica; de unas preocupaciones, búsquedas y preguntas que realizara el escritor en el momento de su producción. De modo que, al leer, nos encontramos con dos situaciones históricas diferentes que podrían entrar en diálogo, siempre y cuando el lector pueda reconocer esta diferencia. Esta perspectiva –que, como ya anticipáramos, es la que guía nuestra forma de enseñar filosofía en la ac-

tualidad en nuestros equipos docentes-, encuentra un claro ejemplo en la propuesta de Mario Casalla (2003) referida a una lectura culturalmente situada.

En un sentido próximo al de Casalla, Paul Ricoeur (2006) considera que el encuentro entre el mundo del texto y mundo del lector nunca se produce en abstracto, ya que ambos mundos dependen de los modos y de las características históricas en que los sujetos lectores, la receptionan y se apropian, no como una actividad abstracta, sino por el contrario como la posibilidad de que el lector pueda a través del texto establecer una relación consigo mismo y con los demás.

La relación entre el mundo del texto y el mundo del lector es movediza y plural. Al respecto, Cavallo y Chartier (1998), en su Historia de la lectura en el mundo occidental, parten de considerar las prácticas de lectura desde la época griega, y mencionan el diálogo Fedro de Platón, al cual nosotros acudimos para ampliar y enriquecer este análisis. Creemos que, si bien con un sentido negativo, Platón ya en su época había advertido acerca de las dificultades de un texto escrito, pues éste circula por todos lados expuesto a una libre interpretación de quienes lo lean. En ese sentido, Platón pone en boca de Sócrates las siguientes expresiones: "... y cuando es maltratado, o reprobado injustamente, constantemente necesita de la ayuda de su padre, pues por sí solo no es capaz de defenderse ni de socorrerse a sí mismo" (Platón, 1983, p. 366). Esto muestra cómo de un libro se conoce quién lo escribe, pero el escritor se expone al desconocimiento de quien pueda leerlo, se presta a las múltiples interpretaciones y usos que podría llegar hacer sus potenciales lectores. En este sentido, el escritor se expone a esta ambigüedad, siembra unas semillas desconociendo qué frutos podría producir.

En la práctica de la lectura, el libro se comporta como el mediador para la comprensión de la propia situación y del propio ser del sujeto, en la medida en que el lector realiza una apropiación del texto a su propia situación. De esta manera destacamos la reflexión de Ricoeur (2006), quien considera que la palabra y la posibilidad de ponerla por escrito abre el camino para el conocimiento de uno mismo: "¿qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura?" (p. 109). Aquello que se denomina el mundo del texto, no tiene un motivo oculto ni se encuentra detrás del texto, es algo que se revela y está por delante de él, está allí para que el leer sea la proyección de la existencia del lector y pueda encontrar significados. Es decir que el sujeto lector pueda tomar como instrumento al libro para pensar su propio mundo, su relación con los demás y consigo mismo.

En todo libro nos encontramos con la materialidad del texto y la práctica de sus lectores, es decir el complejo mundo de los lectores compuesto por comunida-

des de interpretación, lugar donde se comparten un conjunto de competencias, usos, códigos e intereses que condicionan en algún sentido la lectura.

A lo largo de la historia, la lectura y las formas de leer han ido cambiando. Fundamentalmente en el mundo del lector, el interés y la atracción por la práctica de la lectura, han experimentado una mutación profunda desde los griegos hasta la actualidad. El cambio producido en el orden de las formas de leer está íntimamente relacionado con lo que Roger Chartier considera como cambios paradigmáticos, que van del rollo al códice, y de éste al texto digital, es por ello que consideramos que el uso del aula invertida, resultaría muy provechoso para mejorar la calidad de la enseñanza de la filosofía, porque obliga a los estudiantes a realizar una lectura previa y resignificar sus contenidos, en el diálogo con los otros.

A pesar de las diferentes formas y espacios de lectura que se pueden dar a lo largo de la historia, las lecturas silenciosas, recreativas, normativas, en comunidades, etc., lo que quisiéramos destacar es la lectura como experiencia de formación de sujetos a partir del aula invertida y el lugar del maestro en ese encuentro del lector con el texto.

Jorge Larrosa (1996) en su libro *La experiencia de la lectura*, plantea que la lectura podría producir un impacto en la formación del sujeto, si en algún sentido provoca una reflexión en el ser del sujeto:

... pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (p. 16).

La lectura como un pasatiempo o como un modo de adquirir conocimiento, no se constituye muchas veces en algo formativo de subjetividades, resultando así un sujeto "informado" pero no formado.

Al apostar a la lectura como un camino para la enseñanza de la filosofía, tratamos de evitar caer en los extremos de una pedagogía que se posiciona como dogmática, la cual apuesta a dirigir la lectura con normas rígidas, evitando toda posibilidad de creación. Por el contrario, una pedagogía, podríamos decir, *laisse faire*, que no considera la necesidad de plantear método alguno, que apunta a no guiar esa lectura y a dejar la libre imaginación del sujeto sin acercar instrumentos o competencias necesarias para la misma, como un devenir sin patrón y sin proyecto. Por el contrario, creemos que una lectura formadora debería ser posibilitadora de un diálogo de los estudiantes con los textos fuentes de los filósofos. Para ello, es necesario la mediación del profesor, quien acerca instrumentos o categorías filosó-

ficas para que se realice este diálogo, no sin antes reconstruir en el encuentro pedagógico la situación de los estudiantes, la relación que éstos han tenido con la filosofía, las posibilidades reales de un encuentro más personalizado con el docente, entre otros factores que van condicionando esta relación pedagógica y formativa.

Lo importante es que el estudiante, al leer un texto, además de poseer los instrumentos para poder entender al filósofo en su propia situación histórica, pueda dialogar con el texto desde la suya, que una lectura de este tipo se convierta en el pretexto para pensar sobre la realidad que lo rodea, en una experiencia posibilitadora de una relación diferente del sujeto con la verdad. En este sentido podríamos pensar que los instrumentos necesarios para leer un texto filosófico son distintos a los requeridos para otro estilo de textos. Si bien la lectura en general, podría provocar una verdadera experiencia, para leer filosofía, para entablar un diálogo con los textos filosóficos, resulta indispensable que el estudiante pueda apropiarse de categorías filosóficas, además de tener en cuenta que el filosofar siempre se produce ante un problema que un existente se plantea en un mundo.

4. LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA FILOSÓFICA EN CONTEXTOS DIGITALES

La filosofía debería ser un espacio de creatividad, de libertad, donde los sujetos se sientan abiertos a momentos que los hagan crecer, pensar, expresarse. Rita Novo (2008, p.89), en su texto *La Trampa de la Tradición* expresa que

...enseñar filosofía hoy, por un lado, implica el desafío de un pensar capaz de hacerse cargo de su propia actualidad, de inscribir a la filosofía en el presente y al mismo tiempo convertir ese ámbito de inscripción en un objeto-problema de la filosofía.

Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía ha sido frecuente entre los filósofos; nos hacemos eco de las palabras de Michel Foucault (1970) que destaca: "Querer conservar la clase de filosofía en su vieja forma es caer en la trampa" (p. 33-35). Esta trampa, que según Rita Novo (2008) se debe a la fuerte impronta de la tradición en el campo filosófico, que ha llevado a que se enseñe una historia de la filosofía de forma expositiva y repetitiva de ideas ajenas, en vez de enseñar a los sujetos a filosofar por sí mismos en su propio contexto.

La propuesta que se presenta gira en torno a la idea pedagógica que entiende a la enseñanza de la filosofía como un espacio superador de la mera transmisión de

la historia de las ideas de los filósofos. Por el contrario, se espera incentivar en los estudiantes la reflexión y acción filosóficas para formar sujetos capaces de producir conocimientos. Es por ello que, en consonancia con estas ideas, la evaluación será en proceso y abierta.

Siguiendo a Foucault (1991), realizar una ontología del presente implicará utilizar a la filosofía como caja de herramientas, que nos permita entender nuestra propia situacionalidad, nuestros problemas cotidianos, y comprendernos a nosotros mismos en este preciso momento de la historia.

La enseñanza de la filosofía, desde esta propuesta, permite concebir a los estudiantes como sujetos valiosos y capaces de construir ideas filosóficas a través de actividades que tendrán como objetivo superar las barreras de la tradición para otorgar sentidos a las situacionalidades propias de los estudiantes en la actualidad.

Consideramos que incorporar las TIC a las nuevas planificaciones en la enseñanza de la filosofía podría contribuir a facilitar los procesos de reflexión en los estudiantes, estimulando nuevos procesos de conocimiento que incorporen a estas nuevas tecnologías como puentes entre el saber tradicional y las demandas de nuestro presente. El desafío es poner en práctica esta propuesta, para poder mejorarla, modificarla, ajustarla a las demandas reales y las posibles situaciones que puedan surgir en el acto pedagógico.

Además, sentimos preciso potenciar la incorporación de las TIC como mediadoras del aprendizaje, en tanto contribuyen a combinar diversas estrategias cognitivas para atender a las demandas actuales de los estudiantes. Este cambio de paradigma supera la mirada tradicional de las TIC como simples instrumentos, que bien podrían manipularse mecánicamente o sustituirse acríticamente. Por el contrario, las nuevas tecnologías actúan como puentes del aprendizaje; no son meras técnicas o simples instrumentos para facilitar las clases. En este sentido, se concibe a las TIC como "asistentes digitales para la enseñanza" (Nair, 2000) que permitirán poner en juego estrategias para la significación y construcción de ideas filosóficas.

En relación a la filosofía y las nuevas tecnologías, Novo (2008) plantea que

...constituyen un medio importante en la transformación de los procesos de enseñanza y su adecuación a nuevas necesidades. Pero la real transformación no se exige sólo de los medios o de las estrategias sino fundamentalmente se refiere al modo de concebir a la filosofía en su vinculación con otros saberes (p. 91).

5. LA PROPUESTA DEL AULA INVERTIDA EN LAS CLASES DE FILOSOFÍA

Poner en práctica las TIC no es tarea fácil. Implica, como ya mencionamos, posicionarnos desde un lugar en el que la disciplina no es vista de manera acrítica y las TIC no serán sólo una herramienta técnica. Por el contrario, concebirlas como mediadoras del aprendizaje implica adoptar una postura cercana a la construcción de una praxis de las TIC. De esta manera se generan procesos pedagógicos significativos que conducen a mejorar la calidad educativa.

Una de las propuestas que consideramos que posee características para destacar es el aula invertida u originalmente denominada *flipped classroom*. Es una experiencia pedagógico-didáctica que combina procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales y a distancia. Para ello se utilizan las TIC como mediadoras entre estos dos momentos centrales. El aula invertida considera que el tiempo de clase presencial debe aprovecharse al máximo para realizar tareas dinámicas y grupales de diálogo, debate y reflexión, por lo que se trasladan ciertas actividades a otros contextos, sobre todo aquellas más relacionadas a la instrucción o lo que se considera como enseñanza teórica o de exposición de conceptos.

A través de las TIC, los docentes podemos generar diferentes contenidos que engloben lo que tradicionalmente se imparte en la clase; se traslada a contextos virtuales a lo que los estudiantes pueden acceder en cualquier momento y lugar, la cantidad de veces que necesiten y en los ritmos que deseen, para luego realizar en el aula dinámicas de trabajo que potencien lo grupal, lo colectivo, la significación y la producción de conocimiento.

Consideramos que, en el caso de la enseñanza de la filosofía, esta propuesta es muy pertinente ya que permite superar la clase tradicional en la que se expone a un filósofo y se pierde tiempo valioso de debate, reflexión y diálogo con los estudiantes. Esto no significa que se desacredite el trabajo de lectura de textos filosóficos, sino que se potencia la lectura en otros espacios. Leer textos dota al estudiante de nuevos vocabularios y más posibilidades de apertura a la crítica. Esto se fundamenta en la idea de que "el acceso a la obra filosófica y sus relaciones con los contextos sociohistóricos permiten la construcción de reflexiones, posicionamientos y accesos al bagaje filosófico con otro nivel de complejidad" (Zabala, 2013, p. 1).

Entonces, potenciar actividades en las que los estudiantes lean o se apropien de los conceptos teóricos de un autor (por ejemplo, a través de contenidos digitales) permitirá que el trabajo en el aula mejore las posibilidades de apropiación del conocimiento. La apropiación de los conceptos, ya no como una mera transmisión

sino con el incentivo de pensar críticamente, en conjunto con otros, valorando la multiplicidad de voces.

En este sentido nos planteamos la posibilidad de promover la lectura filosófica a partir del aula invertida, ya que es una propuesta que transforma los tiempos clásicos del aprendizaje. Complementa el tiempo cronológico *-cronos-* por un tiempo en el que la lectura se vive como una experiencia de creación, invención de pensamientos creativos sin el apremio de la limitación áulica. Por el contrario, aquella lectura que antes quedaba circunscripta a la mera resolución de una tarea educativa, se transforma ahora en un momento en el que se despliega el filosofar como origen de nuevos modos de pensar.

Sintetizando, podemos decir que a partir de la formulación del problema podemos lograr un salto cualitativo en el orden de la enseñanza de la filosofía con jóvenes. Atendiendo a las necesidades de los estudiantes de otorgar sentidos a lo que aprenden, podemos superar barreras históricas de la disciplina. De la mano de las TIC, podremos facilitar las actividades dentro y fuera del aula en pos de la construcción de conocimiento filosófico cimentado en la contextualización y la preocupación por el presente.

6. HACIA UNA EXPERIENCIA FILOSÓFICA MEDIADA POR LAS TIC COMO POTENCIADORAS DE NUEVAS FORMAS DE MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS JÓVENES

Como fuimos mencionando anteriormente, uno de los principales desafíos de la educación es asegurar que las prácticas de enseñanza permitan lograr satisfacer las necesidades educativas, culturales y sociales de los estudiantes. En estos contextos actuales en los que la vida cotidiana se ve atravesada por la inmediatez, la creciente digitalización de las actividades diarias, el acceso masivo a la información, etc. se considera imperioso pensar en nuevas estrategias educativas que aseguren el aprendizaje en estos nuevos escenarios.

Tal como sugiere la UNESCO (2015), en esta Sociedad del Conocimiento la visión acerca de las tecnologías tiene que ser integral, y no sólo deben centrarse en los aspectos técnicos. Uno de los objetivos actuales de la educación es asegurar el acceso universal a la información. Pero, ¿qué hacemos con esto? Consideramos que la enseñanza de filosofía no sólo permitirá a los estudiantes aprender la historia de esta disciplina, sino que contribuirá a la calidad educativa de ellos, al brindar herramientas de reflexión y posibilidad de creación de nuevos modos de actuar.

En el abanico de recursos educativos abiertos que las TIC nos propone actualmente, consideramos que el aula invertida puede brindarnos amplias posibili-

dades de transformar las clases de filosofía. En este sentido abordamos las potencialidades de la lectura filosófica no sólo como un paso más de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como una experiencia en la que los tiempos tradicionales se transforman y se generan nuevos significados. Es decir, no sólo se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar, aspecto no menor, ya que construyen subjetividades éticas en torno al conocimiento.

En un mundo en el que la conexión digital puede generar "desconexiones", la filosofía nos brinda la posibilidad del diálogo, no sólo con nuestros pares sino con aquellos que alguna vez pensaron el mundo y se hicieron preguntas sobre sus situaciones históricas particulares.

Para culminar, consideramos que la filosofía puede adecuarse a los nuevos tiempos y a lo que los jóvenes nos demandan actualmente. Es necesario pensar que los escenarios actuales nos brindan elementos que pueden ponerse en diálogo con la filosofía, no entendiendo a ésta como una práctica tradicional sino como un pensar que posibilita posicionarnos como sujetos éticos, políticos y situados en una época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casalla, M. (2003). *América en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Altamira.

Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.

Foucault, M. (1970). Le piège de Vincennes (Entrevista con P. Lorient), *Le Nouvel Observateur*, 274, 9-15.

Foucault, M. (1991.) *Saber y Verdad*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Guyot, V. (1999). Teatro y filosofía o la metáfora filosófica de ver mundo. *Revista Alternativas, Serie Arte, Conocimiento y Educación*, 3(12), San Luis, Argentina: Laboratorio de Alternativas Educativas.

Kant, M. (1945). *Crítica de la razón pura*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Sopena.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: Laertes.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Elogio de la filosofía*. Ciudad de Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión.

Montes, N. (2013). Qué implica hablar de calidad educativa. *Diario Clarín*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.clarin.com/educacion/implica-hablar-calidad-educativa_0_Bk94sSPivmg.html

Moya, E. (2008). Mundo complejo, multitudes inteligentes, *Διαμων Revista de Filosofía*, suplemento 2, 187-191.

Nair, P. (2000). *The student laptop computer in classrooms. Not just a tool*. Nueva York. Recuperado de: http://www.designshare.com/Research/Nair/Laptop_Classrooms.htm

Neme, A. (2014). *Diálogo entre filosofía y enseñanza*. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzafilosofia/XXI2014/paper/viewFile/80/62>

Novo, R. (2005). La Trampa de la Tradición. En M. Bernales Alvarado y M. Lobosco (comp.), *Filosofía, Educación y Sociedad Global*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones del Signo, UNESCO.

Platón (1983). *Fedro*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Orbis, Argentina.

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Ciudad de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Savater, F. (1984) *Leer Filosofía. La filosofía tachada*. Madrid: Taurus.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Marco de Acción*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>

Zabala, L. (2013). *La construcción de secuencias didácticas para la enseñanza de la filosofía. Propuesta Educativa II. Filosofía y TIC 2*. Ciudad de Buenos Aires: Especialización docente de Nivel Superior en educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación.

Capítulo 9

LOS JÓVENES EN EL CIBERCAFÉ: ENTRE LA LITERACIDAD TRADICIONAL Y LAS NUEVAS LITERACIDADES

María Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California (México)

1. INTRODUCCIÓN

El auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), particularmente a partir de la aparición de internet, ha modificado sustancialmente la forma en la que nos comunicamos. Como toda nueva tecnología, el llamado "giro digital" supuso desde sus inicios una poderosa herramienta que potencialmente permitiría equilibrar las formas de acceder a la información, de construir el conocimiento, y de participar en las distintas esferas de la sociedad. Efectivamente, ya sea en la forma de hacer política, en la educación, el trabajo, las relaciones sociales y las actividades de ocio, las TIC están presentes en todos los escenarios de la vida cotidiana. No obstante, a tres décadas de su aparición, por sí solas las TIC e internet distan mucho aún de ser la fuerza democratizadora que se vaticinaba en sus inicios.

Datos recientes muestran que el uso de internet ha crecido exponencialmente durante los últimos años. Según el último reporte de la *International Telecommunications Union*, la agencia de Naciones Unidas especializada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en 2017 el uso de internet por jóvenes de 15 a 24 años ascendía a 94% en los países desarrollados, y a 67% en países en vías de desarrollo; mientras que en los países menos desarrollados el porcentaje era de solo 30% (ITU, 2017). En el caso de México, las últimas estadísticas para el 2017 reportadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señalan que el 72% de la población de 6 a 17 años utiliza internet, porcentaje que sube para la población de 18 a 34 años a 84% (INEGI, 2018). No obstante, un dato interesante es que únicamente el 45% de la población mexicana cuenta con acceso a computado-

ras en el hogar, mientras que 50.9% tiene acceso a internet en ese entorno (INEGI, 2018). En cuanto a los usos más frecuentes de internet, los porcentajes más altos reportaron que el 96.9 % de la población la utiliza para acceder a información, 91.4% para actividades de entretenimiento, y 90% para comunicarse.

Los datos para México apuntan a dos fenómenos íntimamente relacionados: la falta de acceso a la infraestructura reportada por la mitad de la población indica que la brecha digital sigue siendo un problema importante en el país. Por ello, es necesario indagar qué espacios ofrecen acceso a estas tecnologías si los hogares, y muchas veces las escuelas o las bibliotecas, no cuentan con suficientes recursos para aminorar el problema. En este panorama, cobra relevancia el papel que desempeñan los negocios conocidos como cafés internet, cibercafés, o locutorios, ya que, si bien en algunos países su función tiende a la desaparición, en lugares como México siguen siendo comercios en constante evolución acorde con las demandas de la población.

Por otro lado, la información de los usuarios de internet por grupo etario son indicios de que, al menos entre los jóvenes, hay un cierto acceso a lo que Jenkins denomina la cultura de la participación (Jenkins, 2006) que las TIC promueve. A pesar de ello, el aumento de las tareas que los jóvenes realizan con ayuda de las TIC no garantiza que hayan desarrollado cabalmente el tipo de habilidades que estas actividades demandan, sobre todo si consideramos los algoritmos utilizados por los motores de búsqueda tipo *Google*, que personalizan los resultados de las búsquedas según la información registrada por cada usuario. A este fenómeno, denominado como una "burbuja de filtros" por Eli Pariser (*filter bubble* en inglés; Pariser, 2011), se le suman otros más como la falta de formación de los jóvenes para discernir si las fuentes de información son confiables, o para distinguir una nota informativa de un anuncio publicitario en los medios digitales (Wineburg y McGrew, 2016).

Para atender estos dos ejes, el del acceso a las TIC y el de las formas de participación en las prácticas de literacidad en línea o "nuevas literacidades" (Lankshear y Knobel, 2006); en este trabajo expongo los resultados de una investigación que documentó lo que hacen los jóvenes cuando acuden a los cibercafés para realizar dos tipos de prácticas: tareas escolares y actividades con fines personales, tales como jugar videojuegos o participar en redes sociales. A las primeras se les conoce como un tipo de práctica de literacidad institucional, y a las segundas como prácticas de literacidad vernáculas, según la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2000; Hamilton, 1998).

Para brindar mayor contexto, inicio con una breve descripción de las últimas reformas educativas para el nivel bachillerato, que, en México, es el nivel escolar que cursan los jóvenes de los 15 a los 18 años. Considerar estas reformas es impor-

tante porque uno de sus objetivos fue elevar la calidad de la educación a través de diversos mecanismos, y para el caso del bachillerato, establecer competencias genéricas y disciplinares que en alguna medida permitieran un manejo adecuado de, entre otras cosas, las TIC. En la sección del marco teórico abordo las aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad para entender los procesos de lectura y escritura, y el tipo de literacidades que ha propiciado el giro digital de las últimas décadas. Cierro esa sección con una descripción analítica de los cibercafé como espacios donde convergen distintos tipos de literacidad, y como escenarios adecuados para observar prácticas auténticas. Posteriormente describo el método de trabajo. En la sección de resultados describo los hallazgos generales del proyecto y muestro ejemplos ilustrativos del tipo de actividades observadas. Finalmente, se discuten los resultados a la luz de las nuevas literacidades y las propuestas pedagógicas acordes a sus demandas.

2. ANTECEDENTES: LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El Sistema Educativo Mexicano ha experimentado una serie de reformas en las últimas décadas que han tenido un impacto significativo en todos los niveles escolares. Estas reformas, que se inscriben en el contexto de reformas educativas a nivel mundial, han tenido en Latinoamérica dos grandes objetivos: transformar la gestión y modificar los enfoques pedagógicos, lo que ha implicado decisiones de política educativa en torno a una mayor o menor centralización, al financiamiento, la ampliación de la educación obligatoria, los sistemas de evaluación, y la articulación entre niveles, entre otros (Zorrilla y Barba, 2008). Estos cambios han abarcado desde transformaciones al enfoque pedagógico, hasta cambios en las políticas de contratación y promoción de los docentes; y han estado orientados a innovaciones en tres grandes ámbitos: el académico, el administrativo, y el laboral. Algunas transformaciones importantes han sido la ampliación de la educación obligatoria en el país que, en papel, es de las más altas en el mundo (de preescolar a bachillerato); la introducción de sistemas de evaluación y medidas de rendición de cuentas; los intentos de articulación entre niveles, y, en el nivel medio superior, los intentos de articulación entre subsistemas para permitir que los estudiantes transiten de un subsistema a otro. No obstante, aunque el objetivo último que persiguen estas reformas sea, al menos de manera declarativa, mejorar la equidad y la calidad de la educación, la lógica que las reformas han seguido difiere mucho según el nivel, los

actores que han intervenido, y los tiempos para su diseño, planeación e instrumentación.

Dos antecedentes directos de estas innovaciones son los programas sectoriales del gobierno anterior y el gobierno actual de México. Durante el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se identificaron retos y se establecieron objetivos, indicadores y metas, así como estrategias y líneas de acción para cumplir con esas metas. El primer objetivo consistió en "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional", y se aclaraba que

Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos... así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. (SEP, 2007, p. 11)

En congruencia con lo anterior, uno de los indicadores para este objetivo era la "revisión, actualización y articulación de programas de asignatura u otras unidades de aprendizaje por nivel y grado de educación básica" (p. 15), y como una de las estrategias y líneas de acción para este objetivo se propuso para educación básica "realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI" (p. 23).

Por lo que respecta a educación media superior, el programa sectorial anunciaba como objetivo 2:

...una mayor igualdad de oportunidades educativas [que implicaban...] la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y a la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. (SEP, 2007, p. 11)

En cuanto a los indicadores, para cumplir con el objetivo 1 de mejora de la calidad de la educación se propuso como indicador la "actualización y/o capacitación [docentes] vinculados con programas de reforma en educación media superior" (p. 15), y como primera estrategia y líneas de acción para este objetivo:

...alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media

superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos... [que permita] el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas. (p. 24)

Así, quedó estipulado desde el inicio del sexenio dos profundas reformas al sistema educativo mexicano mediante las reformas integrales a la educación básica y a la educación media superior (RIEB y RIEMS, respectivamente). Si bien en ambas se establecía como propósito común elevar la calidad de la educación, en la primera se proyectaba a partir de la articulación entre ciclos y niveles, mientras que en la segunda importaba el libre tránsito de los estudiantes entre un subsistema y otro. En ambas medidas se contemplaban la revisión y actualización de los planes y programas de estudio y la capacitación de los docentes, pero las estrategias y líneas de acción ya indicaban, desde su concepción, los derroteros tan disímiles entre una reforma y otra.

El eje principal de la RIEMS fue el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato articulado a partir de un Marco Curricular Común (MCC) entre todos los subsistemas que ofrecen este nivel. El MCC estableció competencias genéricas y disciplinares básicas comunes para todos los egresados de este nivel educativo. Las primeras se definen como competencias clave, transversales y relevantes por su importancia y aplicación en todos los ámbitos y disciplinas académicas; mientras que las segundas constituyen la base común para la formación disciplinar del bachillerato (Acuerdo 444, 2008).

Durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se han hecho cambios sustanciales tanto a la educación básica como a la media superior. El más importante ha sido sin duda la publicación en 2017 de un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, que articula bajo un mismo enfoque la educación desde preescolar hasta bachillerato. A pesar de estos cambios, el Marco Curricular Común ha permanecido inalterado, por lo que vale la pena detenerse en lo que plantea para el tema de la literacidad, en general, y para las nuevas literacidades, en particular. Para ello, me centro en las competencias genéricas y las disciplinares básicas para el eje de comunicación.

2.1. El Marco Curricular Común

Las competencias genéricas del MCC para el eje de comunicación establecen que el estudiante, al egresar del nivel,

Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas... aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue; identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.... Y maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. (Acuerdo 444, 2008, p. 3)

Adicionalmente, el estudiante es capaz de elegir las

...fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad; evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias; reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias... [y] estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. (Acuerdo 444, 2008, p. 3)

El campo disciplinar de Comunicación comprende las asignaturas de Lectura, expresión oral y escrita; Literatura -que más tarde pasó al campo de Humanidades1-; Lengua extranjera y, curiosamente, Informática (esta última también se ofrece como Tecnologías de la Información y la Comunicación). De este campo destacan 4 de las 12 competencias básicas, las cuales expresan lo siguiente:

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe; evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.... Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación; [y] utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. (Acuerdo 444, 2008, p. 8)

Del MCC destacan tres cosas: el papel que se le otorga al manejo del lenguaje oral y escrito como una competencia transversal para todos los campos de conocimiento, la incorporación del manejo de las TIC en las competencias genéricas y disciplinares, y la inclusión de estas últimas como una disciplina del campo de conocimiento de comunicación, aunque se concrete en asignaturas como Informática, que en apariencia poco tienen que ver con la comunicación.

La RIEMS fue acompañada de sendos programas de formación docente (una especialidad y un diplomado en competencias docentes) que, en la práctica, se en-

focaron a familiarizar a los maestros con los lineamientos generales de la reforma; pero no hubo un programa de formación para maestros del nivel que los actualizara por disciplinas académicas, ni se ofreció la especialización requerida para instrumentar los cambios. Tampoco se ofrecieron orientaciones curriculares, pedagógicas o didácticas para cumplir con el MCC, de ahí que cada subsistema escolar adaptara esta nueva reforma a los cambios que cada propio subsistema había iniciado años atrás.

Por último, es importante destacar que la literatura más reciente sobre la RIEMS y la reforma a la educación básica ha señalado el poco éxito en cuanto a los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias, principalmente si se consideran los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (Martínez, 2018; Razo, 2018). Las razones que se ofrecen van desde la falta de capacitación de los docentes hasta las diferencias entre el currículo prescrito y el ejercido. Considero que dos elementos adicionales son cuestionar los mecanismos de instrumentación de las reformas y la pertinencia del MCC.

3. MARCO TEÓRICO: DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD A LAS NUEVAS LITERACIDADES

Los Nuevos Estudios de Literacidad, como propuesta teórica, han brindado una base sólida para entender la lectura y escritura como prácticas socioculturales. Así, el término literacidad alude a la construcción (dar y recibir) de significados mediante el lenguaje escrito atendiendo a las prácticas de los grupos sociales y culturales en donde los textos adquieren sentido (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2006; Gee, 1992, 2010; Street, 1995). El trabajo de Brian Street (1995), en particular, fue decisivo para entender que el conocimiento y las prácticas de literacidad son el resultado de construcciones de grupos sociales y no de los procesos cognitivos individuales (Mills, 2010). Adicionalmente, las dos dimensiones que aborda Hamilton (2000) para analizar y entender lo que ocurre cuando las personas hacen uso de los textos escritos, ofrecen herramientas que permiten transformar el dato empírico en constructo analítico. Hamilton (2000) distingue entre los eventos visibles y los elementos no visibles de las prácticas de literacidad. Los primeros indican las actividades observables en una práctica: quiénes participan, en qué situación y contexto, qué artefactos utilizan y qué actividades realizan. Según la autora, para entender la literacidad no basta con observar y registrar los eventos, es necesario indagar también quiénes son los participantes ocultos que intervienen y de alguna manera inciden y orientan la actividad; en qué dominio específico de la actividad humana

adquieren sentido social; qué valores, conocimientos, formas de pensar y destrezas están en juego, y las rutinas estructuradas que regulan las acciones.

Por otro lado, los investigadores asociados a los Nuevos Estudios de Literacidad pusieron énfasis inicialmente en documentar, mediante estudios etnográficos, prácticas poco visibles o desvaloradas por las instituciones. A este tipo de literacidades se les conoce como "prácticas vernáculas", y son aquellas actividades de lectura y escritura que tienen su origen en los propósitos de la vida cotidiana y no se rigen por reglas institucionales (Hamilton, 1998; Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005). Estas actividades son distintas de las prácticas más reconocidas socialmente, que responden a demandas institucionales, como las actividades de lectura y escritura que se llevan a cabo en la escuela. Las literacidades institucionales se gestan en respuesta a una demanda externa, mientras que las prácticas vernáculas obedecen a propósitos internos (Barton y Lee, 2012). Al considerar posteriormente las prácticas de literacidad digitales, principalmente con el surgimiento de la *Web 2.0*, Barton y Lee, dos representantes de esta corriente, sugieren reconceptualizar las prácticas vernáculas con el fin de considerar la manera en la que los recursos tecnológicos potencian de formas novedosas y creativas este tipo de actividades (Barton y Lee, 2012), conocidas también como "nuevas literacidades".

El giro social de los Nuevos Estudios de Literacidad ha cobrado auge a la par que el giro digital de las prácticas mediadas por las nuevas tecnologías. Como tal, el giro digital alude tanto a una perspectiva analítica para analizar este tipo de prácticas, como a los procesos empíricos que son su objeto de estudio (Kergel y Heidkamp, 2018). De manera similar, podemos decir que el término "nuevas literacidades" refieren a un constructo analítico y a las prácticas que analizan (Mills, 2010). Así, el giro digital indica el proceso de pasar de la "Galaxia Gutenberg" a la era digital (Kergel y Heidkamp, 2018), esto es, el cambio social de la inscripción material a la codificación digital, o de las representaciones analógicas a las digitales (Knobel y Lankshear, 2014); lo que ha traído consigo un nuevo *ethos* y nuevas formas de colaboración y de autoría.

Por otro lado, los estudios sobre las tecnologías, los textos impresos y las culturas juveniles resaltan la fluidez entre los medios, de tal suerte que la lectura y la escritura se convierten en "prácticas móviles" entre dos mundos: los mundos en línea y los mundos de la cultura impresa que fluyen y se funden en uno solo (Leander, 2003). Myers (2006) señala los riesgos de separar las prácticas de literacidad realizadas con herramientas tradicionales de las prácticas mediadas por las nuevas herramientas; plantea que más bien las prácticas de literacidad deben ser consideradas como prácticas sociales en evolución que combinan el uso de herramientas nuevas y antiguas para lograr de mejor manera los propósitos de sus usuarios. Estas prácticas no pueden ser consideradas de manera aislada, sino siempre con rela-

ción a las estructuras sociales que les dan forma y que a su vez ayudan a formar (Cammack, 2005; McCarthy y Moje, 2002; McGinnis, Goodstein-Stolzenberg y Costa, 2007), dado que ambos tipos de prácticas se nutren mutuamente (Leander, 2003; Leander y Johnson, 2002).

A este fenómeno, particular de nuestro tiempo, Jenkins (2006) le denomina la "cultura de la convergencia". Bajo este término Jenkins apunta al flujo de contenido a través de múltiples plataformas, la cooperación entre las diferentes industrias de los medios, y las actitudes de las audiencias o los consumidores que van en busca de las experiencias que quieren y necesitan. Se trata de un cambio cultural importante en tanto que los consumidores, añade Jenkins, son conminados a buscar nueva información y a hacer conexiones entre el contenido de distintos medios dispersos. La idea de una cultura de la convergencia resulta apropiada para explorar las prácticas de lectura y escritura asociadas a la escuela, pero en contextos donde convergen prácticas de distinta índole y que, en entornos como el cibercafé, se dan casi de manera simultánea. Para ilustrar esta imagen baste pensar en los chicos que acuden a un cibercafé con apuntes escolares, libros de texto, fotocopias, y el material escolar que los orienta al realizar sus búsquedas y recopilación de información: mientras utilizan recursos como *Wikipedia*, simultáneamente aprovechan la tecnología para socializar mediante el uso de las redes sociales. En esto contexto, la relación de los usuarios con las tecnologías no tiene un sentido acabado; por un lado, las personas que "utilizan un aparato para comunicarse modifican iterativamente sus modos de expresión, así como sus maneras de pensar" (Guyot y Perriault, 1996, p. 415); por el otro, los textos cobran sentido más por sus usos que por lo que en ellos se exprese. De esta forma, se pone de manifiesto cómo los usos de los textos cambian instantáneamente de acuerdo a los propósitos de los usuarios (Hagood, 2003).

Ya sea en el hogar o en espacios públicos como el cibercafé, los jóvenes "adquieren aprendizajes informales de la tecnología desde la experiencia, se conocen sus lenguajes... y se tiene acceso a información abundante difícil de digerir" (Fuentes, 2006, p. 4). En efecto, las actividades que los jóvenes realizan en línea, sea como parte de sus actividades cotidianas o escolares, requiere de lo que algunos autores denominan pensamiento complejo (Gee, 2010). Estas actividades promueven a su vez una cultura participativa que involucra afiliaciones formales e informales entre los miembros de las distintas comunidades en línea, formas creativas de expresión, colaboración para la resolución de problemas, y la circulación y flujo de los medios, y que a su vez reditúan en formas novedosas de expresión y participación ciudadana (Ito et al., 2008; Jenkins et al., 2009). Pero para lograr que los jóvenes participen en una cultura de esta naturaleza cuando acceden a los textos en línea,

es necesario que cuenten con ciertas herramientas que, como bien afirma Jenkins (2009), se originan en las prácticas tradicionales de lectura y escritura, así como en las habilidades para investigar y hacer análisis crítico que se deben desarrollar en la escuela. Los trabajos de Wineburg sobre la literacidad disciplinar en Historia (1991), así como sus estudios más recientes que constatan la incapacidad de los jóvenes para distinguir los propósitos y las fuentes de distintos textos digitales (Wineburg, 2016), muestran que, hasta la fecha, esos puentes formativos entre la literacidad académica y las nuevas literacidades, no se han logrado.

Por todo lo anterior, es imprescindible reconocer que las perspectivas convencionales sobre la literacidad no son suficientes ni dan cuenta de las nuevas formas de comunicación que el giro digital ha propiciado. Esto es particularmente relevante si las prácticas de literacidad que se privilegian en el contexto escolar se limitan al manejo de géneros convencionales; más aún porque estas actividades no consideran las posturas, las habilidades y los conocimientos que los jóvenes deben desarrollar para hacerle frente a la hibridización de los géneros digitales, cada vez más prevalentes en la sociedad actual, y a las prácticas transmediáticas en las que se materializan. De ahí que las propuestas pedagógicas más recientes vean como una tarea urgente incorporar herramientas que permitan que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente la información que consumen, a la vez que reflexionen sobre cómo las tecnologías que utilizan inciden en la manera en la que acceden a la información y en su propia perspectiva sobre el mundo (por ej., en Stoddard, 2014).

Cierro esta sección con un breve análisis sobre cómo las nuevas literacidades han propiciado que se diluyan las fronteras entre lo local y lo global, y entre lo real y lo virtual. El espacio del cibercafé resulta propicio para ilustrar una nueva manera de concebir estos flujos de información, ya que son lugares en constante evolución para hacer frente a las innovaciones tecnológicas, así como a las demandas de sus consumidores.

3.1. Los cibercafés como tecnoespacios

Los "cibercafés" hacen referencia a una variedad de espacios sociales cuyo objetivo principal es proveer acceso a computadoras y a internet. Estos lugares, concebidos en sus inicios como un fenómeno de consumo económico y transitorio que permitiría a las personas familiarizarse con internet, han proliferado tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, a pesar de la expansión del internet en entornos privados y del acceso gratuito en algunos entornos públicos (Mancebo, 2003). A partir de la experiencia del *Electronic Cafe International* (Hanley, 2002), se ha seguido utilizando la metáfora del café para denominar estos espacios como lugares de encuentro virtual y físico, la mayoría de ellos como empresas con fines

Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades

de lucro. No obstante, como señalan Puel y Fernández (2012), el uso genérico del término "cibercafé" puede hacer referencia tanto a sitios que ofrecen acceso a internet en un ambiente de café pero que no cuentan con equipo (los cafés tipo Starbucks), como a aquellos que ofrecen equipo sin vender café e incluso, sin ofrecer acceso a internet (es el caso de algunos lugares en México donde, además de vender artículos de índole diversa, se ofrece acceso a computadoras y a servicios de impresión). En años recientes se designa también con este término a espacios de encuentro enteramente virtuales en donde la gente se comunica a través de mensajes en línea. En estos casos, el sufijo CAFE se convierte en un acrónimo que indica *Communication Access For Everybody* (Mancebo, 2003).

Wakeford (2003) ofrece un repertorio de artefactos y recursos combinables que ilustran la diversidad de experiencias posibles en estos espacios. Estos son: un equipo como una computadora aislada, un equipo como parte de una red local al interior del café, un equipo como parte de una red global, los sistemas y la infraestructura técnica tales como la velocidad de la conexión, el personal y sus conocimientos, la atmósfera de 'café' y la ambientación, la decoración, la ubicación geográfica, comida y bebidas. A este repertorio de artefactos y recursos nosotros añadiríamos los siguientes: bienes y servicios diversos, y espacios de trabajo y de socialización.

Tres elementos son esenciales para entender la configuración de estos espacios: los aspectos sociales, la tecnología y el espacio. En este sentido, afirma Lægrand (2002), en los cibercafés es prácticamente imposible distinguir entre el espacio virtual de internet y el espacio social y físico donde se sitúa el equipo. Se trata, añade la autora, de "tecnoespacios", o espacios que son el resultado de la confluencia entre la interacción humana y la tecnología, que pueden adoptar distintas formas (desde una máquina de café hasta las computadoras). Por su parte, Wakeford (2003) destaca la relación entre las culturas locales y la comunicación global. Por ello, aunque cada espacio adopte formas específicas según el entorno, es importante poner atención a la forma en que los cibercafés hacen visible la interconexión entre los procesos locales y los globales, ya que cada empresa presenta una versión particular de acceso a internet como algo que puede ser comprado y consumido por una diversidad de usuarios locales.

Indagar lo que hacen los jóvenes cuando acuden a los cibercafés permite tener acceso a prácticas de literacidad auténticas en un entorno privilegiado para observar distintos tipos de literacidades, de identidades letradas y de posturas frente a los textos, así como de los recursos que los usuarios despliegan al hacer frente a estas tareas.

4. MÉTODO

El estudio se llevó a cabo en el norte de México, en la ciudad de Ensenada, Baja California. El método de recopilación de datos consistió en una etnografía enfocada (Knoblauch, 2005; LeCompte y Schensul, 1999). El trabajo de campo se dividió en dos fases: una fase exploratoria y una fase de observación participante. Durante la fase exploratoria se realizó un mapeo de los cibercafés ubicados en las principales zonas urbanas y de la periferia de la ciudad. Se ubicaron 75 cibercafés con distintas características: desde pequeñas tiendas de abarrotes con una o dos computadoras con acceso a internet, hasta amplios establecimientos con zonas bien delimitadas de acceso a computadoras, de espacios lúdicos, así como de socialización con venta de café y alimentos. En esta fase se realizaron entrevistas a los operarios de cada establecimiento con el fin de compartir los objetivos de la investigación, y de documentar el tipo de población que atendía y los servicios que proporcionaba cada establecimiento. Adicionalmente, se solicitó permiso a operarios y dueños de los establecimientos para realizar observaciones a clientes recurrentes que cumplieran con el tipo de perfil que se buscaba: jóvenes de entre 15 a 18 años inscritos en bachilleratos públicos y dispuestos a participar en el proyecto. De esta manera se identificaron a 10 estudiantes, 5 hombres y 5 mujeres, para participar en el estudio. En el caso de los menores de 18 años se obtuvo el consentimiento de los padres de familia.

Las etnografías enfocadas son apropiadas para estudios que involucran un tiempo relativamente corto para la observación; por ello, se recomienda utilizar distintos medios para la recopilación de datos (Knoblauch, 2005). Para esta investigación la segunda fase involucró 10 sesiones de observación de las actividades de cada uno de los participantes en los distintos cibercafés a los que acudían, entrevistas a los jóvenes al final de cada observación, y la obtención de copias de los textos generados. Adicionalmente, en los casos donde el equipo lo permitía, se instaló en las computadoras el programa *Camtasia* para obtener videos de la actividad en pantalla de cada participante, y se tomaron fotografías y videos externos del entorno y de los textos que utilizaron en sus actividades. De esta manera se generaron 100 registros de observación en distintos cibercafés de la zona urbana, 100 entrevistas, 10 por cada participante; videos y fotos de las actividades observadas, así como fotocopias de los textos utilizados, tanto los de lectura como los que escribieron. Las actividades observadas fueron de dos tipos: para realizar tareas escolares y prácticas de literacidad vernáculas. Esta fase fue la más intensa del trabajo de campo y abarcó un período de 16 meses, a partir de septiembre de 2014.

Para el análisis de los datos se transcribieron todas las entrevistas, se identificaron las actividades más recurrentes, los patrones de búsqueda de los participan-

tes al llevar a cabo las actividades escolares, los flujos de las pantallas, así como las formas de participación durante sus prácticas vernáculas. Las entrevistas proporcionaron información valiosa para entender la lógica detrás de cada actividad, así como las instrucciones por parte de sus maestros para las actividades escolares. En la siguiente sección presento resultados generales y muestro casos específicos para discutir prácticas ilustrativas de las actividades observadas.

5. RESULTADOS

El tiempo promedio de permanencia de los jóvenes en cada visita a los cibercafé fue de una hora, lo cual se explica por la cuota de acceso a las computadoras, que se cobra por períodos de una hora. En 7 casos los estudiantes generalmente llegaban a hacer una tarea escolar, y una vez terminada, dedicaban los últimos minutos (entre 15 o 20) a revisar sus cuentas de *Facebook*. En un caso, una estudiante de 18 años que estaba repitiendo ciclo escolar, dedicaba el tiempo en el cibercafé exclusivamente para hacer tareas escolares; en otro caso un joven se dedicaba a ver videos de música en *Youtube*, y en otro caso un joven de 18 años llegaba a jugar videojuegos, principalmente *League of Legends*.

5.1. Las prácticas escolares

Un patrón recurrente en las actividades escolares fue que todas involucraron textos impresos y textos en línea. Generalmente los chicos llegaban, sacaban una libreta escolar o su libro de texto, y buscaban información en línea para responder preguntas, o para anotar la información que les solicitaban. Las respuestas las escribían sobre la libreta o el libro de texto, pero hubo ocasiones en las que abrieron archivos en *Word* para generar la tarea, que al finalizar imprimían con ayuda de los empleados del cibercafé. Estos casos se comentarán más adelante porque muestran un género que resulta del tipo de actividad demandada y las páginas consultadas. Salvo en dos casos en los cuales los maestros les dieron instrucciones muy precisas sobre los sitios en línea donde debían buscar la información, generalmente los chicos escribían la pregunta (p. ej., "cuáles son las características de las obras de teatro"), o el tema ("aparato reproductor femenino") en un motor de búsqueda tipo *Google* o *Yahoo*, y abrían las primeras opciones de la búsqueda, que variaban entre *Yahoo! Respuestas*, *buenastareas.com* o *Wikipedia*. En muchos casos se pudo observar que el estudiante comenzaba escribiendo en *Google* el tema o la pregunta y el motor

de búsqueda terminaba la frase, lo cual indica la frecuencia con la que se realizan este tipo de búsquedas.

Sobre las actividades de lectura y escritura, es importante mencionar que aún en los casos donde el profesor les indicó un portal en dónde consultar la información para la tarea, los estudiantes trataron los textos electrónicos como textos impresos, y la lectura fue bastante lineal para ubicar la información que necesitaban. De igual manera, la escritura consistió en copiar las respuestas en el caso de las preguntas, o reproducir la información en el caso de tareas más temáticas. En todos los casos se reprodujeron los textos literalmente o con cambios muy leves. Llama la atención que la mayoría de los archivos escritos usando el procesador de palabras *Word*, el formato era el mismo indistintamente de la asignatura que se tratara, de tal suerte que una tarea de Biología era similar a una de Español: como título la pregunta o el tema, por ejemplo, "Características de una obra de teatro", seguido de los nombres de algunos elementos del tema en cuestión, como guion y escenografía, escritos como si fuesen subtítulos, y una pequeña definición de cada elemento, en un caso observado generalmente de dos o tres líneas (ver figura 1). Esta estructura es la misma que aparece en las páginas de donde tomaban la información, como el ejemplo de *Yahoo! Respuestas* que se reproduce en la figura 2:

The image shows a screenshot of a Yahoo! Respuestas search result. At the top, there is the Yahoo! Respuestas logo and a search bar with two buttons: 'Buscar en Respuestas' and 'Buscar en la Web'. Below the search bar, there are navigation links for 'Educación y formación' and 'Ayuda con los Estudios'. The main heading is '¿elementos de una obra de teatro?' with a user profile icon. Below the heading, it says 'Por favor me dejaron escribir los elementos de una obra de teatro! 5 estrellas al mejor' and '4 seguidores 8 respuestas'. There are three sponsored advertisements: 'El Trato De Los Tiburones Que Ha Hecho Historia', 'Promociona Tu Negocio Con Google AdWords', and 'Maestrías oficiales SEP en sólo 18 meses'. The 'Respuestas' section is titled 'Mejor respuesta:' and contains three paragraphs: 'La historia', 'Espacio escénico', and 'Los actores', each with a brief definition.

Figura 1. Captura de pantalla de la búsqueda en línea que un estudiante realizó para su tarea de Literatura

Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades

Que es la trombosis ?

Es un tapon que se produce en los vasos sanguíneos sean venas o arterias dependiendo de la sintomatología.

Que causa una trombosis?

Se presentan por la presencia de ateromas, es decir placas de grasa que se encuentran en las arterias, estas placas llamadas ateromas, ocasionan el depósito de plaquetas, después los glóbulos rojos y se forma el coagulo que tapara el vaso sanguíneo afectado. Produciendo infartos ya sea cerebrales o miocardios o trastornos ya sea en las piernas o en severas en otras extremidades.

Como prevenir o curar una trombosis ? Hierve en una taza de agua dos cucharaditas de lúpulo seco durante 10 min, divide el resultado en tres partes tómallo a diario en las tardes.

Que es la angina de pecho? También conocida como angor o angor pectoris, es un dolor generalmente de carácter opresivo ubicado en el área retroesternal ocasionada por la insuficiencia de sangre (oxígeno) a las células de musculo del corazón.

Que causa la angina de pecho la angina de pecho consiste en la obstrucción parcial de las arterias coronarias. Puede producirse cuando en corazón se ve obligado a realizar un mayor esfuerzo y el organismo es incapaz de aumentar el corriente sanguíneo del órgano.

Figura 2. Captura de pantalla del documento que un estudiante escribió para su tarea de Biología

La figura 1 muestra el portal de *Yahoo! Respuestas* al que accedió un estudiante al escribir la pregunta que aparecía en la consigna escolar. La disposición de los elementos textuales es adaptada por el estudiante para producir un género escolar que consigna la respuesta a la tarea escolar a manera de definiciones elementales, y que reproduce indistintamente de la disciplina de la que se trate, como se muestra en la tarea de Biología que aparece en la figura 2.

5.2. Prácticas de literacidad vernáculas

La actividad más recurrente cuando terminaban sus tareas escolares fue participar en la red social *Facebook*. En estos casos, la lectura y la escritura no eran lineales y los estudiantes aprovechaban las herramientas que despliega esta red social: el menú de noticias, las anotaciones en el muro, las etiquetas, los mensajes de chat, los videos, etc. Por ello, fue posible observar que los jóvenes adoptaban distintos roles según la actividad de que se tratara: de ser lectores pasivos y tradicionales en las tareas escolares pasaban a ser lectores más activos en las tareas vernáculas, y en estas últimas, fue evidente la ejecución de distintas actividades de manera simultánea: jugar un videojuego, platicar con amigos en el chat, etiquetar a un contacto, revisar las noticias, etc. La figura 3 muestra este tipo de actividad:



Figura 3. captura de pantalla de una práctica de literacidad vernácula observada en el cibercafé

6. DISCUSIÓN

Los jóvenes acuden a los cibercafé para realizar distintas actividades que involucran los medios digitales; ya sea porque no cuentan con la infraestructura en casa, o porque el cibercafé ofrece tecnologías más robustas. Es indudable que, en el contexto observado, los cibercafé cumplen una función importante en México ya que ayudan a aminorar la brecha digital.

La utilización de medios impresos y digitales en las prácticas escolares en estos espacios son indicios de que el giro digital no ha desplazado a los medios impresos; pero su convergencia en estas tareas no reflejan los flujos y la superposición de los medios propia de la cultura de la convergencia descrita por Jenkins (2006). De hecho, lo que se observa es un texto digital abordado desde la postura de la literacidad tradicional, que lo concibe como un "contenido" para ser reproducido en otro medio más reconocible: el de la hoja virtual que el dispositivo despliega a través del procesador de palabras, y que posteriormente será impreso y evaluado por el maestro. Esta postura está implícita tanto en las consignas escolares, en los recursos textuales de los estudiantes -inclusive quienes cuentan con instrucciones de los sitios en línea que deben consultar-, y en hábitos de consumo y producción textual arraigados en historias escolares. Esas historias quedan inscritas en

los motores de búsqueda de los usuarios de los cibercafé, lo cual fue evidente a la hora de observar el autollenado de las preguntas de búsqueda y, más grave aún, en las opciones de respuesta.

El ejemplo anterior es ilustrativo de la burbuja de filtros en internet citada líneas arriba. Un riesgo de estos filtros, como ha descrito Pariser (2011), es que las nuevas tecnologías, a través de la huella digital que los usuarios van dejando en sus actividades en línea, despliegue frente a nosotros aquella información y aquellos géneros textuales que la industria detrás de los medios considera apropiada para cada usuario. Una "internet personalizada", le llama Pariser, en la cual se pierde su enorme potencial de acceso a información, y a prácticas y textos enriquecedores; y se convierte en un vehículo para encerrar en el ciclo personal de cada historia las posibilidades de participación de los usuarios. La figura 1 y la figura 2 son ejemplos de las consecuencias de estos ciclos. Una práctica de literacidad escolar (la tarea del estudiante) demanda un tipo de información dispuesto sobre la página desde una postura de literacidad tradicional como las que aparecen en los libros de texto: lecciones estructuradas en párrafos cortos que resaltan en negritas los términos cuyas definiciones deben memorizar los estudiantes. Por ello, no sorprende que este género escolar sea indistinto ya sea si se trata de una actividad de Biología o una de Historia. Las competencias disciplinares, objeto de la reforma curricular para este nivel educativo, distan mucho de estar presentes en estas prácticas.

Otro hallazgo importante es constatar que, en aras de cumplir con las demandas institucionales, como las reformas citadas arriba, los docentes solicitan búsquedas de información en medios electrónicos pero desde una óptica arraigada en prácticas obsoletas. Los medios, a su vez, reproducen el tipo de género textual esperado para esta tarea, como en *Yahoo! Respuestas*; que ofrece un repertorio de recursos alimentado por otros usuarios con las mismas consignas escolares. La historia personal se convierte así en historia colectiva que se nutre cada vez que se demanda una tarea similar, y cada vez que un estudiante encuentra en este género textual un patrón de consumo familiar: el texto cerrado, autoritario, que debe ser reproducido y, probablemente, posteriormente memorizado.

Un *ethos* diferente se despliega en la actividad vernácula. La captura de pantalla que se muestra en la figura 3 revela una especie de corte o instantánea de los múltiples estratos de la actividad que convergen en ese momento. Simulaciones a través de avatares, interactividad y flujos de información en distintos sentidos, experimentación al navegar por las distintas opciones de actividad, formas de inteligencia colectiva a través de la comunidad de jugadores del videojuego que, en ese caso, se reúne, dialogan entre sí, y participan virtual y físicamente en el espacio del

cibercafé. En este caso, el joven es capaz de considerar la confiabilidad de los participantes en la práctica, de interactuar con distintos interlocutores y de asumir identidades diversas: mediante una jugada, un mensaje privado, o la escritura de un texto multimodal en su muro. A pesar de ello, no hay indicios de que a la hora de utilizar los medios digitales con fines que vayan más allá de lo lúdico y la socialización, no se reviertan estas identidades al *ethos* de la literacidad tradicional, monológica y autoritaria.

Los resultados que aquí brevemente se discuten, necesariamente parciales por los límites de espacio, revelan que no basta con reformas bien intencionadas que, en los hechos, no pasan más allá de la "pedagogía del decir". Es necesario una transformación radical sobre el concepto de texto, de género textual y discursivo, y de literacidad(es). Las propuestas pedagógicas de lectura crítica llevadas al terreno de los medios digitales, son un buen comienzo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, D. y Lee, C. K. M. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics* 33(3), 282-298.

Barton, D. y M. Hamilton (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.

Cammack, D. (2005). No straight line: Wrinkling binaries in literacy and technology research. *E-Learning*, 2(2), 153-168.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Fuentes, M. C. (2006). El cybercafé popular en México y la formación no convencional. En *Memorias del III Congreso Online-Observatorio para la cibernsiedad*.

Gee, J. P. (1992). *The social mind: language, ideology, and social practice*. Nueva York: Bergin & Garvey.

Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning). Cambridge, MA: The MIT Press.

Guyot, J. y Perriault, J. (1996). Rapport introductif: les technologies dans l'organisation et les transmissions des savoirs. En *Information, communication et technique: Regard sur la diversité des enjeux*, 10ème Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication. (pp. 409-416) Grenoble - Echirolles, novembre 1996.

Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades

Hagood, M. (2003). New media and online literacies: No age left behind. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 386-391.

Hamilton, M. (1998). Becoming expert: using ethnographies of everyday learning to inform the education of adults. *Papers from the 28th Annual SCUTREA Conference*.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York: Routledge.

Hanley, J. (2002). Women, art, and technology: A brief history. En D. B. Fuller & D. Salvioni (Eds.), *Art, women, California 1950-2000* (pp. 311-319). Berkeley, CA: University of California Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Comunicado de prensa 2018/8. Estadísticas a propósito del día mundial de internet (17 de mayo)*. México, 18 de mayo de 2018.

International Telecommunications Union (2018). *ICT Facts and figures 2017*. Ginebra, julio 2017.

Ito, M. et al. (2008). Foreword. En: W. Lance Bennett (ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (VIII-IX). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.

Jenkins, H., with R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, and A. J. Robinson. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning). Cambridge, MA: MIT Press.

Kergel, D. y Heidkamp, P. (2018). The digital turn in higher education. Towards a remix culture and collaborative authorship. En D. Kergel, B. Heidkamp, P. K. Telléus, T. Rachwall y Nowakowski S. (eds), *The Digital Turn in Higher Education*. Wiesbaden: Springer.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacies*, 58(2), 97-101.

Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1-10.

Lægrand, A. S. (2002). The petrol station and the internet café: Rural technospaces for youth. *Journal of Rural Studies*, 18, 157-168.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (Second edition). Nueva York: McGraw-Hill International.

Leander, K. M. (2003). Writing travelers' tales on New Literacyscapes. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 392-397.

Leander, K. M. y Johnson, K. (2002, Abril). Tracing the everyday "sittings" of adolescents on the Internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

LeCompte, M. D. y Schensul, J. J. (1999). *Designing & Conducting Ethnographic Research*. Lanham, MD: AltaMira Press.

Lewis, C. (2007). New Literacies. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 229-237). New York: Peter Lang.

Mancebo, F. (2003). Cybercafes. En K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world* (Vol. I, pp. 368-370). Thousand Oaks, CA: Sage.

Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica. *Perfiles Educativos*, 11(159), 162-176.

McCarthy, S. y Moje, E. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.

McGinnis, T., Goodstein-Stolzenberg, A. y Costa, E. (2007). "Indnpride": Online spaces of transnational youth as sites of creative and sophisticated literacy and identity work. *Linguistics and Education*, 18, 283-304.

Mills, K. A. (2010). A review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.

Myers J. (2006). Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 61-66.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble. What the internet is hiding from you*. Nueva York: Penguin Group.

Poveda, D. Cano, A. y M. Palomares-Valera, (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, 2005, 17 (1), 53-66.

Puel, G. y Fernandez, V. (2012). Socio-technical systems, public space and urban fragmentation: The case of 'cybercafés' in China. *Urban Studies*, 49, 1297-1313.

Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 11(159), 90-106.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*.

Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Los jóvenes en el cibercafé: entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*. México: Autor.

Stoddard, J. (2014). The need for media education in democratic education. *Democracy & Education*, 22(1), 1-9.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.

Wakeford, N. (2003). The embedding of local culture in global communication: Independent internet cafes in London. *New Media & Society*, 5, 379-399.

Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28(3), 495-519.

Wineburg, S. S. y McGrew, S. (2016). *Evaluating information. The cornerstone of civic online reasoning. (Or Why students can't google their way to the truth)*. Palo Alto: Stanford University.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 30 (enero-junio).