

Periodicidad: cuatrimestral

ISSN: 0120-3916

Revista indexada:

Publindex, categoría B a partir del 15 de septiembre de 2017

SciELO Colombia

Incluida:

Scopus

International Bibliography of the Social Sciences, IBSS

Educational Research Abstracts, ERA

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Biblioteca Digital OEI

Ulrich Periodicals Directory

Handbook of Latinamerican Studies of Library of Congress

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Clase

Redib

Redalyc

Doaj

Dialnet

Ebsco

revistas.pedagogica.edu.co

La Revista Colombiana de Educación es una publicación cuatrimestral del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que data de 1978 y que ha pretendido ser una publicación de referencia para los estudiosos de la educación y la pedagogía. El público al que se dirige la revista contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

La responsabilidad de las opiniones que se exponen en los artículos corresponde a sus autores.

Copyright:

Los artículos de este número se pueden utilizar, siempre y cuando se cite la fuente.

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Tarifa postal reducida por Resolución 2244 de septiembre de 1990 de la Administración Postal

División Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones

Universidad Pedagógica Nacional, DGP-CIUP

Carrera 16A N.º 79-08 piso 6, Bogotá, D. C., Colombia

(057-1) 6156537 - 6261048

rce@pedagogica.edu.co

rceupn@gmail.com

Bogotá, 2023

Bogotá - Colombia
Segundo cuatrimestre de 2023
mayo/agosto

Rector

Alejandro Álvarez Gallego

Vicerrectora Académica

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mireya González Lara

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gabriel Rueda Delgado

Secretaria General

Gina Paola Zambrano

Editor general

Christian Hederich Martínez

Nydia Constanza Mendoza

**Jefe de la Divulgación de Gestión de
Proyectos, CIUP**

Sandra Marcela Durán Chiappe

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Laura Campo

Mariel Loaiza

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Martha Méndez

Traducción al inglés y portugués

Elkin Duván Estepa Barón

Diagramación y diseño de carátula

Paula Andrea Cubillos Gómez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Comité editorial / Científico

Nombre	Afiliación	Correo
Agueda Bittencourth	Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil	agueda@unicamp.br
Aimer Granados	Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F. México	aimer@correo.xoc.uam.mx
Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	almarboom@yahoo.com
Araceli de Tezanos	Investigador independiente	araceli.tezanos@gmail.com
Emilio Tenti Fanfani	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, Unesco, UBA Buenos Aires, Argentina	emilio@iipe-buenosaires.org.ar
Eveline Algebaile	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	ealgebaile@gmail.com
Gabriela Diker	Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, Argentina	gdiker@fibertel.com.ar
Gabriela Ossenbach	Universidad Nacional de Educación a Distancia España	gossenbach@edu.uned.es
Germán Vargas Guillén	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	gevargas@pedagogica.edu.co
Gonzalo De Amézola	Centro de Estudios Socio Históricos, Argentina	gonzalodeamezola@gmail.com
Inés Dussel	Departamento de Investigaciones Educativas Ciudad de México, México	idussel@gmail.com
Jefferson Jaramillo Marín	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia	jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co
Leonor Camargo Uribe	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	lcamargo@pedagogica.edu.co
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina	mnarodowski@utdt.edu
Maria do Carmo Martins	Universidade Estadual de Campinas, Brasil	carminhapousa@gmail.com
Martha Cecilia Herrera	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	malaquita10@gmail.com
Olga Lucía Hoyos de los Ríos	Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia	ohoyos@uninorte.edu.co
Pablo Pineau	Universidad de Buenos Aires, Argentina	pablopineau@gmail.com
Rene Rickenmann	Université de Genève, Suiza	rene.rickenmann@unige.ch
Santiago Estaun	Universidad Autónoma de Barcelona, España	santiago.estaun@uab.cat

Arbitraje

Alejandro Uribe Zapata
Universidad de Antioquia

Alysson Ramos Artuso
Universidade Federal do Parana

Ana Parada Gañete
Universidad de Santiago
de Compostela

Antonio Portela Pruaño
Universidad de Murcia

Apolinar Varela
Universidad de NavarraBoris
Vazquez-Calvo
Universidad de Burgos
Carlos Marinho
SPDMov

Claudia De Laurentis
Universidad Nacional de Mar
del Plata

Concepcion Ros rRs
Universidad Católica de Valencia

Daniela Gonçalves
Universidad Complutense de Madrid

Delia del Pilar Gavela García
Universidad de la Rioja

Diana Valero Errazu
Universidad de Zaragoza

Gina Viviana Morales Acosta
Universidad de Antofagasta

Gladys Contreras Sanzana
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Glauco Gomes de Menezes
Universidade Federal do Parana

Guido García Bastán
Universidad Nacional de Córdoba

Jeisson Fabian Martin Calvo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

José María Fernandez Batanero Universidad de Sevilla

José Sánchez Santamaría
Universidad de Castilla la Mancha

Karina Muñoz Vilugrón
Universidad Austral de Chile

Laura Domingo Peñafiel
Universidad de Vic

Luz Adriana Rengifo Gallego
Universidad del Cauca

María Belén Pascual Barrio
Universidad de Islas Baleares

María del Pilar Nuñez Delgado
Universidad de Granada

María Gabriela Lorenzo
Universidad de Buenos Aires

María Luisa Liñan Luque
Universidad de Málaga

María Victoria Carrera Fernández
Universidad de Vigo

Montserrat Castro Rodríguez
Universidad de Buenos Aires

Mariana Magglio
Universidad de la Coruña

Nahir Rodríguez Reina
Universidad Pedagógica Nacional

Oscar Jerez Yáñez
Universidad de Chile

Pablo César Muñoz
Universidad de Santiago
de Compostela

Pablo Cortés Gonzalez
Universidad de Málaga

Piedad Ramírez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prudencia Gutiérrez Esteban
Universidad de Extremadura

Roselina Pérez Díaz
Universidad Internacional de la Rioja

Contenido

Revista Colombiana de Educación

Segundo cuatrimestre de 2023, 88

Artículos generales

9-34

Brecha y desigualdad digital en la educación argentina

Fabián Enrique González
Carla Arévalo-Wierna

35-56

Identities of Teacher Educators in Higher Education: A Literature Review

Leane Thomas Dotta
Amélia Lopes

57-73

Examining the Predictors of Innovative Teaching Practices among Indonesian Lecturers

Mohamad Arief Rafsanjani
Albrian Fiky Prakoso
Eka Hendi Andriansyah
Purba Andy Wijaya
Andri Eko Prabowo
M. Rudi Irwansyah

74-95

Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana

Maia Milena Acuña
Silvia Mariela Grinberg
José Ignacio Rivas-Flores

96-120

Mapeando saberes, expertos y espacios en la educación del movimiento. El caso del Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá 1965

Pablo Ariel Scharagrodsky
Claudia Ximena Herrera-Beltrán

121-137

Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo

Daniela González-Fernández
Felipe Flores-González
Karla Gambetta-Tessini
Hugo Segura-Pujol

138-160

How do Children Value Educational Inclusion? Opinions from Primary Schools

Luisa Losada-Puente
Manoel Baña-Castro
María Fiuza Asorey

161-184

La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura

Ángela Saiz-Linares

185-210

Diferencias por género en el acceso a la educación superior en Colombia (2001-2019)

Carlos Giovanni González-Espitia

211-236

La profesionalización docente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires en 1882: ¿construcción de la educación nacional o primeros debates gremiales?

Ignacio Andrés Rossi

237-256

Capital familiar y aprovechamiento escolar en secundarias mexicanas

Juan Roberto Vargas-Sánchez

257-277

Creative Environment in the Classroom and Students' Satisfaction with School

Raquel Barroso
Diana Dias

278-298

Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia

Nicolás Aguilar-Forero
Johann Streiker Díaz-Marín
Ana María Velásquez Niño

299-322

Diferencias de género en la elección de una carrera universitaria en estudiantes de educación media

Harold Manzano-Sánchez

323-347

Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente

Omar Andrés Aravena-Kenigs
María Elena Mellado-Hernández
Manuel Montanero-Fernández

348-368

Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile

Katerin Arias-Ortega
Segundo Quintriqueo

369-394

Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género

Gabriela Roxana Panu
María-Jesús Martínez-Usaralde

395-422

Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos

Oscar Maureira-Cabrera
Carmen Montecinos Sanhueza



Brecha y desigualdad digital en la educación argentina

Digital and Inequality Gap in Argentine Education

Lacuna e desigualdade digital na educação argentina

Fabián Enrique González* 

Carla Arévalo-Wierna** 

Para citar este artículo: González, F. E. y Arévalo-Wierna, C. (2023). Brecha y desigualdad digital en la educación argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 9-34. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13289>



Recibido: 23/01/2021

Evaluado: 23/09/2021

pp. 9-34

N.º 88

9

* Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE)-CONICET. fabian.e.gonzalez97@gmail.com

** Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE)-CONICET. c.arevalo@conicet.gov.ar

Resumen

El acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación (tic) guardan cierta relación con el rendimiento académico. La pandemia del covid-19 ha puesto de relieve el desigual acceso a las tic; muchas niñas, niños y adolescentes no contaron con dispositivos adecuados o con conexión a internet para acceder al material educativo mientras no concurrían a la escuela. En el presente trabajo, se estudia el acceso y uso de tic entre los adolescentes de Argentina, así como la correlación de estas tecnologías con el rendimiento académico. Con datos del operativo Aprender 2016, se obtiene evidencia de un desigual acceso, puesto que una importante proporción de adolescentes no cuenta con acceso a computadoras ni a internet en el hogar. A su vez, se halla que el tipo de uso, la frecuencia y la percepción de dificultad es dispar a lo largo de la población. Un análisis inferencial devela que el acceso y determinados usos de las tic estas correlacionados con el desempeño académico, trasladando a esta variable la desigualdad encontrada.

Palabras clave

brecha digital; rendimiento académico; desigualdad educativa; covid-19

Keywords

digital gap; academic performance; educational inequality; covid-19

Abstract

The access and use of information and communication technologies (icts) have a certain relationship with academic performance. covid-19 has highlighted unequal access to icts. icts access brings tools and educational resources to carry out school tasks and to learn out school content. The icts use improves the development of cognitive and noncognitive skills. This paper studies unequal ict access and use in high schools in Argentina, and its impact on academic performance. Evidence obtained with data from the Aprender 2016 evaluation shows the existence of unequal access and use of icts and a negative effect on school performance.

Resumo

O acesso e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (tic) têm uma certa relação com o desempenho acadêmico. A pandemia da covid-19 destacou o acesso desigual às tics, onde; muitas meninas, meninos e adolescentes não dispunham de dispositivos adequados e/ou conexão à internet para acessar o material didático enquanto não frequentavam a escola. Com os dados do operativo Aprender 2016, obtêm-se evidências de um acesso e uso desigual das tic na Argentina e uma associação negativa entre essas desigualdades e o desempenho escolar.

Palavras-chave

lacuna digital; desempenho acadêmico; desigualdade educacional; covid-19

Introducción

Las tecnologías de información y comunicación (TIC o tecnologías, de ahora en adelante) han cobrado cada vez más importancia en distintos aspectos de la vida cotidiana. La vida social actual toma progresivamente la forma de lo que Castells (1997) denominó “sociedad red”. Es decir, es una sociedad “en la que las tecnologías, especialmente internet, facilitan la creación, distribución y manejo de información, y en el que la interacción entre individuos es esencial en las actividades sociales, culturales y económicas” (Robles, 2017).

La pandemia del covid-19 que ha azotado al mundo entero puso de manifiesto el perjuicio de la desigualdad en acceso y uso de las TIC. Estudios recientes indican que para muchos estudiantes con escasas competencias digitales, aun accediendo a las TIC, fue complicado realizar acciones básicas para tomar clases y cumplir con las tareas (Gervacio y Castillo, 2021). También destacan la necesidad de educar en informática a los adultos¹ involucrados en el apoyo escolar de los niños (Quiroz Reyes, 2020; Cabrera *et al.*, 2020). Este escenario obliga a analizar la asociación entre esta desigualdad y la trayectoria educativa de los niños. Un análisis adecuado del rol de las TIC distingue entre acceso y uso de las mismas. El acceso se refiere a la disponibilidad de las nuevas tecnologías y dispositivos, mientras que el uso trata sobre las capacidades de utilización (Alderete y Formichella, 2017).

La literatura empírica muestra que el desarrollo del modelo social de la sociedad red presenta fuertes disparidades. Esto se puede analizar en los niveles antes mencionados de acceso y uso. Suele denominarse “brecha digital” a la diferencia entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no, en particular a internet (Van Dijk, 2006). Este término se comienza a utilizar en los años noventa y se estima que fue mencionado por primera vez en el estudio realizado por el Departamento Estadounidense de Telecomunicaciones y Administración de la Informática (National Telecommunications and Information Administration [NTIA], 1999). El surgimiento de dicho concepto refleja la preocupación por la difusión desigual de las TIC en países desarrollados a finales del siglo XX (Román y Murillo, 2014; Robles, 2017).

Ante el aumento de los niveles de acceso, comenzó a crecer la preocupación por la desigualdad en el uso de las tecnologías. Se suele hablar de “desigualdad digital” o “segunda brecha digital” para referirse a las diferencias de uso de las TIC (Van Dijk, 2006). La literatura encuentra motivación

1 A fin de facilitar la lectura, se usará el masculino en plural cuando se refiera a personas de género masculino y femenino, a menos que se requiera especificar.

para el estudio de este fenómeno en los beneficios que las personas pueden obtener de un uso más avanzado y diversificado de las herramientas digitales (Robles, 2017; Torres-Albero, 2017; De Marco, 2017).

La difusión de las tecnologías influye en las formas en las que las personas se comunican, trabajan, se entretienen, etc.; el acceso y el uso de las TIC tiene el potencial de influir en la conducta (De Marco, 2017). Es posible que esto se extienda a la educación: las TIC se constituyen en nuevos *inputs* de la función de producción educativa. Podría esperarse que su incorporación en la vida de niñas, niños y adolescentes (NNYA) tenga efecto en el proceso de aprendizaje (Riquelme, 2016). De acuerdo con Claro *et al.* (2011), que utilizó datos de las pruebas PISA entre 2000 y 2009, el acceso a computadoras e internet en los hogares de los estudiantes de 15 años creció de manera significativa en los países de América Latina y el Caribe que participan en este estudio.

La incorporación de las tecnologías en las escuelas y en la vida de los estudiantes lleva a preguntarse si el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve efectivamente afectado por su acceso y su uso. Si generan beneficios para la adquisición de conocimiento, importan, entonces, la brecha y la desigualdad digital, pues, de existir, estas potenciarían la desigualdad educativa. En resumen, interesa responder qué tan importantes son las diferencias en acceso y uso de las TIC en los estudiantes. Esta pregunta cobra particular importancia en el actual contexto, pues la aparición de la pandemia significó el paso desde la modalidad presencial a la remota. Entonces, la falta de acceso o el bajo nivel de uso de las TIC podrían haber afectado la educación impartida y recibida durante la pandemia.

El presente trabajo estudia la brecha y la desigualdad digital en adolescentes y la relación entre acceso y uso de las TIC con el rendimiento académico en nivel secundario en Argentina. Para tal fin, se utilizan datos de las pruebas Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016) para quinto y sexto año de la secundaria.

El trabajo continúa de la siguiente manera: luego de esta introducción, se discuten cuestiones conceptuales y evidencia empírica sobre TIC y educación. Seguidamente, se realiza un análisis descriptivo en el cual se miden la brecha y la desigualdad digital en estudiantes de secundario de Argentina. En la siguiente sección, se presenta un análisis condicional en el que se estiman correlaciones entre acceso de TIC y varios determinantes del hogar del estudiante, y del rendimiento académico y variables de acceso y uso de tecnologías. Por último, se presentan las conclusiones.

Antecedentes

TIC y educación

El rol de las TIC en educación debe estudiarse teniendo en cuenta el acceso y el uso. Por su lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza no solo en el establecimiento educativo, sino también en el hogar. Por lo tanto, la influencia de las TIC debe investigarse en, por lo menos, esos dos ámbitos.

Tecnología aplicada en la escuela

Existen razones por las cuales se puede pensar que el acceso a computadoras en la escuela puede mejorar el rendimiento de los estudiantes. Los *softwares* pueden impartir enseñanza individualizada, lo que suele ser más complicado en grupos (Koedinger *et al.*, 1997). Como los programas educativos pueden utilizarse sin supervisión directa de un docente, las TIC también prometen el aumento de la cantidad de horas de educación que los estudiantes reciben. Así, además, pueden beneficiar a aquellos de bajo nivel de asistencia (Cuban, 1993; Barrow, *et al.*, 2009), lo que permitiría a madres, padres y docentes el monitoreo del progreso del estudiante. Las computadoras, el internet, el *software* y otras tecnologías, debido a su naturaleza interactiva, involucran a los niños, niñas y adolescentes de formas que los métodos tradicionales no pueden (Cuban, 2003). Incluso, las habilidades digitales pueden alterar los retornos económicos de la educación, especialmente en puestos de trabajo en los que las tecnologías son usadas extensivamente.

La decisión (del docente, de la escuela, del Estado, etc.) de invertir en tecnologías implica, naturalmente, evaluar los beneficios de adquirirlas e implementarlas en la educación. Por lo discutido anteriormente, los efectos de las TIC aplicadas en enseñanza pueden categorizarse esencialmente en dos tipos: por un lado, los que surgen de la sustitución de recursos educativos “tradicionales” y por el otro los generados por el relajamiento de las restricciones (temporales y de espacio).

Para analizar el primer tipo, la elección de invertir en TIC debe considerarse en el marco de un *trade-off* con los recursos educativos tradicionales como libros, clases presenciales, orientación directa del docente, etc. (Bulman y Fairlie, 2016). En concreto, la evaluación puede verse en los siguientes términos: ¿cuál es el beneficio marginal (en rendimiento educativo de los estudiantes, por ejemplo) de reemplazar una hora de educación tradicional por una hora de educación con TIC? Dicha visión surge de reconocer la existencia de una restricción en tiempo y recursos en la educación.

Los efectos generados por el relajamiento de restricciones ocurren cuando las TIC no sustituyen a los recursos tradicionales, sino que los complementan. En este caso, la aplicación de las tecnologías se desarrolla en la forma de actividades extracurriculares que no significan un reemplazo de horas de clases presenciales.

Uso de tecnología en el hogar

Además de los *inputs* de la escuela y los docentes, las características del hogar y de las familias de los estudiantes son importantes para la función de producción educativa. Incluso, hay estudios que señalan que estos atributos son determinantes más importantes que los del establecimiento educativo. Parte de la literatura muestra evidencia del efecto en el rendimiento educativo de la presencia de TIC en el hogar (Coleman *et al.*, 1996).

Si bien los estudiantes pueden tener acceso a las TIC en la escuela, el acceso en el hogar tiene implicancias para el uso: la disponibilidad, flexibilidad y autonomía determinan distintos tipos de uso para las tecnologías en el hogar, muchos de los cuales no podrían practicarse en el marco de una institución educativa (DiMaggio y Hargittai, 2001). En ese sentido, los *NNYA* con acceso a TIC en el hogar tienen más posibilidades de desarrollar habilidades digitales, para las cuales son importantes la diversidad y la intensidad en el uso (Van Deursen y Van Dijk, 2009). El desarrollo de dichas habilidades tiene una naturaleza inercial, pues a mayor acceso, mayor uso y con más eficacia, lo que a su vez propicia el aumento de las destrezas.

El rendimiento académico de los estudiantes puede beneficiarse de las TIC en el hogar por diferentes vías. La tenencia de computadoras facilitaría ciertas tareas escolares que pueden desarrollarse utilizando procesadores de texto, hojas de cálculo y otros *softwares* (Lenhart *et al.*, 2008). El acceso a TIC, en especial cuando se da en edades tempranas, genera familiaridad con las tecnologías, lo que incrementa la efectividad del uso (Van Deursen y Van Dijk, 2009). Por su parte, los medios de comunicación que ofrecen las tecnologías, como las redes sociales, facilitan el contacto con compañeros, lo que puede traducirse en intercambios provechosos para el aprendizaje (Rafalow, 2014).

Las TIC en el hogar también suelen ser utilizadas por los estudiantes para distintas formas de entretenimiento, tales como jugar videojuegos, reproducir videos, usar redes sociales, etc. Estas actividades pueden disminuir el tiempo de estudio y ser fuentes de distracción, lo que afectaría de manera negativa el rendimiento académico (Riquelme, 2016). No obstante, el uso de TIC para ocio (de igual forma que otros usos) también genera familiaridad con las tecnologías y aumenta el rendimiento académico como se señaló anteriormente. Además, algunos videojuegos tienen el potencial

de estimular el pensamiento lógico-matemático, de modo que facilitan el aprendizaje en materias con contenidos de ese tipo (Martínez-Cantos y Castaño, 2017).

Evidencia empírica

En la literatura no existe consenso respecto del efecto de las tecnologías en el rendimiento académico. Las metodologías utilizadas suelen variar entre el estudio de casos, análisis de datos de corte transversal, explotación de experimentos naturales y evaluaciones de impacto (Bulman y Fairlie, 2016). Algunos trabajos encuentran evidencia de efectos positivos (Aristizábal *et al.*, 2009; Spiezia, 2010; Córdoba Gómez *et al.*, 2013; Trucco y Espejo, 2013; Jiménez y Paz, 2012; Alderete y Formichella, 2016, 2017), mientras que otros señalan la prevalencia de impacto negativo (Angrist y Lavy, 2002; Sprietsma, 2012).

Brecha y desigualdad digital en el nivel secundario en Argentina

En esta sección, se presenta un análisis descriptivo de los niveles de uso y acceso de tecnologías para adolescentes en el año 2016. Los datos utilizados provienen de la evaluación Aprender realizada en aquel año. La elección de esta se justifica en su carácter censal y en las múltiples variables referentes a TIC que permite estudiar.

Brecha digital en Argentina

La brecha digital como disparidad en el acceso a TIC es notable en la Argentina: solo 60 % de los adolescentes tiene acceso en el hogar a computadora de escritorio y 72 %, a internet. La brecha es menor en cuanto a tenencia de celular propio (96 %) (tabla 1 en apéndice). Dicha distribución varía condicionada a determinadas dimensiones. Los varones poseen ligeramente mayor acceso a la mayoría de las tecnologías que las mujeres; adolescentes de escuelas privadas aventajan a los de escuela pública, y en el ámbito urbano hay mucho más acceso a computadoras de escritorio y a internet que en el rural. También se observan disparidades importantes según la educación máxima alcanzada por la madre o el padre: mientras que los porcentajes de acceso en todas las TIC superan el 70 % cuando la madre o el padre tienen estudios superiores, apenas un 47 % de adolescentes tienen una computadora de escritorio en el hogar y 55 % a acceso a internet cuando los padres tienen hasta nivel secundario.

Resulta interesante observar la distribución conjunta del acceso a las tecnologías para los adolescentes, pues la interacción entre estas puede potenciar los beneficios derivados del uso. En la figura 1 (apéndice de figuras) se presenta el porcentaje de adolescentes según cantidad de TIC que posee por nivel educativo de los padres. Se puede apreciar que un importante número tiene acceso a todas las tecnologías, 37,6 %. Sin embargo, solo dos de cada diez niños con padres que no han logrado completar el nivel secundario tiene acceso a todas las TIC.

Un insumo que potencia el uso de todas las tecnologías, mencionadas o no en el presente trabajo, es internet. El acceso a nivel país, sin embargo, presenta marcadas desigualdades. Los niveles más bajos de acceso se concentran en las provincias del norte del país, mientras que los más altos se encuentran en el centro y sur. Esto parece correlacionar con los niveles de rendimiento académico promedio, medido en desvíos estándares. Además, el acceso a TIC es más restrictivo en zonas rurales. Son las provincias más postergadas en acceso también las que presentan brechas urbano-rurales más altas (figura 2).

Desigualdad digital en Argentina

La desigualdad digital como disparidad en el uso de las TIC muestra sus efectos en el país. Buena parte de las y los adolescentes utiliza las TIC con fines de comunicación y entretenimiento (más del 80 % realiza al menos un uso de este tipo), mientras que se observan niveles más bajos de uso académico (37 % lee un libro o artículo, 48 % estudia temas de la escuela) (tabla 2).

Varones y mujeres presentan niveles de uso similares para comunicación. Las mujeres suelen presentar porcentajes levemente más altos, excepto en “comunicarse con extraños”, en el que son superadas por los varones. En entretenimiento, los varones registran niveles más altos en jugar con la computadora o el celular (67 % contra 46 %). En uso académico y cultural, las mujeres aventajan a varones: 77 % de ellas busca información para la escuela mediante las tecnologías, mientras que el 66 % de ellos lo hace; 41 % de ellas lee libros o artículos *vis a vis* 33 % de los varones.

Estudiantes de escuelas privadas registran mayor nivel de uso de computadoras o celulares en todos los fines presentados frente a los de escuelas públicas: el 76 % de adolescentes que asisten a escuelas privadas busca información para la escuela frente al 71 % de los de la pública; el 46 % de los estudiantes del sector privado lee libros o artículos contra el 34 % de los del sector público; sin embargo, el porcentaje de adolescentes que estudian temas de la escuela es similar en ambos sectores (tabla 2). Por su lado, adolescentes del ámbito urbano presentan niveles de uso académico de computadora o celular superiores a los del rural (39 % de

los adolescentes de zona urbana “leen libros o artículos” frente al 26 % de zona rural y el 49 % “estudia temas para la escuela” contra el 44 % de los de zona rural).

El uso de tecnologías para los fines analizados y la situación socioeconómica del hogar aparentan una relación positiva. En algunos usos las discrepancias son importantes, en especial en los usos académico/culturales. Poco más de la mitad de los adolescentes en hogares de nivel socioeconómico alto usan TIC para leer libros o artículos *vis a vis* 24 % de las y los adolescentes de nivel socioeconómico bajo.

La utilización de TIC en edades tempranas genera familiaridad con las tecnologías, lo que incrementa la efectividad del uso. Se aprecia que un porcentaje menor nunca usó tecnologías (1 %), esto destaca el nivel de penetración de estas en la vida de los estudiantes secundarios. Por una parte, hay grupos que suelen tener contacto a más temprana edad que otros: los varones aventajan a las mujeres, los estudiantes de la escuela privada a los de la pública, los del ámbito urbano a los del rural y los de nivel socioeconómico medio-alto a los del más bajo (tabla 3). En la tabla 4 se presenta el porcentaje de adolescentes que nunca o casi nunca realizaron ciertas actividades usando TIC. Se observa que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo declaran en mayor cuantía no haber realizado nunca o casi nunca dichas actividades.

Por otra parte, en la tabla 5 se presentan percepciones de la dificultad para realizar determinadas actividades con TIC. La gran mayoría afirma que actividades como mover archivos; copiar, pegar o mover información en un documento; enviar correos electrónicos con adjuntos y transferir archivos son actividades que no presentan dificultad. En cambio, manejar una hoja de cálculo, conectar o instalar dispositivos, crear presentaciones y encontrar, descargar, instalar y configurar programas presentan mayor dificultad. Por último, programar es la actividad que los adolescentes perciben como más difícil. Estos datos sugieren que usos “simples” de las TIC no presentan dificultades para los adolescentes, mientras que usos más “avanzados” pueden resultar más complicados lo que puede constituir otra fuente de desigualdad.

La dinámica del uso de computadoras en la escuela es diferente a la del hogar, pues depende de cuál sea la propuesta del docente. Así, 32 % de los adolescentes afirma que sus docentes le proponen al menos una vez por semana buscar y seleccionar información en internet (tabla 6); un grupo importante de adolescentes declara que nunca o casi nunca se le ha propuesto buscar información en internet (22 % en escuela pública y 16 % en escuela privada), producir textos o documentos (21 % en escuela pública y 18 % en escuela privada) o programar (60 % en escuela pública y 67 % en escuela privada). Las diferencias por sectores son importantes,

en muchos casos a favor de la gestión pública, por ejemplo 33 % de las y los adolescentes en este sector ha realizado simulaciones con TIC, versus 26 % en el sector privado (tabla 7).

Análisis condicional

El presente estudio se propuso medir la brecha y la desigualdad digital, así como la relación entre las TIC y los logros académicos. Para completar el análisis descriptivo anterior, en esta sección se estudiarán relaciones condicionales. Se propone la estimación de dos modelos multivariados; uno que busca el impacto del acceso y uso de TIC sobre el rendimiento escolar, y otro que predice la probabilidad de acceder a internet para identificar a los grupos más desaventajados.

Metodología

Acceso a internet

Si bien son varias las tecnologías a las cuales un estudiante puede tener acceso en el hogar, como se señala en la parte descriptiva, se hará un análisis condicional solo del acceso a internet. Internet es un potenciador del uso del resto de las TIC, sobre todo en educación, pues permite el acceso a un sinnúmero de recursos.

La variable de interés en este caso es y , la cual toma el valor 1 si el hogar tiene acceso a internet y 0 en caso contrario. Se pretende estudiar la probabilidad de que el estudiante i tenga internet, condicionada a una serie de determinantes contenidos en un vector x . Se utiliza un modelo *logit* apropiado para el tipo de variable dependiente. Para una mejor interpretación de los coeficientes se apela al cociente entre la probabilidad de que el hogar tenga acceso a internet y la probabilidad de que no la tenga, lo que en la literatura se suele denominar *odd ratio*. De este modo:

- » Si $\beta_j > 0 \Rightarrow OR > 1$
- » Si $\beta_j < 0 \Rightarrow OR < 1$
- » Si $\beta_j = 0 \Rightarrow OR = 1$

Esto es, si la variable x_j tiene relación positiva (negativa) con la probabilidad de que y sea 1, el *OR* es mayor (menor) que 1, pues la propensión del hogar a tener internet aumenta (disminuye) ante aumentos unitarios de la variable. Cuando x_j no tiene relación con el acceso a internet, el *OR* es igual que 1 pues las probabilidades involucradas son iguales. En la tabla 8 se enuncian y caracterizan las variables explicativas incluidas en el modelo.

Como complemento al análisis, se realiza una metodología de *Propensity Score Matching* (PSM). La misma consiste en crear un grupo bajo tratamiento (tiene acceso/usa tecnologías, según sea el caso) y uno de control (no tiene acceso/no usa tecnologías) emparejando observaciones similares según información de variables observables, pero que difieren en si tienen el tratamiento o no. El supuesto clave para identificar de manera adecuada el efecto del acceso/uso de tecnologías en el rendimiento es que los grupos de tratamiento y control son similares en características inobservables, condicional en las variables utilizadas para realizar el emparejamiento. Si bien en este trabajo no se desarrolla respecto a si asumir esto es restrictivo, la estimación pretende ser un primer ejercicio para intentar aislar el efecto de posibles inobservables.

La estrategia consiste en emparejar individuos con puntajes de propensión (*propensity score*) similares. El puntaje se define como la probabilidad de que el estudiante reciba el tratamiento ($D=1$), condicional a variables observables X :

$$p(X) = \Pr(D=1|X) \quad (1)$$

La estimación se puede realizar mediante un modelo *probit* de probabilidad. Si bien existen varios algoritmos de emparejamiento, en este trabajo se opta por seguir el de vecino más próximo, que consiste en emparejar una unidad tratada con la no tratada con un puntaje de propensión más similar.

Una vez realizada esta rutina, se estima el efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) en el rendimiento académico como la diferencia en los promedios de tratamiento y control.

Efectos sobre el rendimiento académico

Para estudiar la relación entre el desempeño académico y las tecnologías se plantea un modelo de la forma:

$$r_i = \alpha_0 + \text{acceso\_hogar}'_i \gamma + \text{uso}'_i \theta + \text{acceso\_escuela}'_i \delta x'_i \beta + u_i \quad (2)$$

Donde r_i es una medida de rendimiento, $\text{acceso\_hogar}'_i$, uso'_i y $\text{acceso\_escuela}'_i$ son vectores que contienen indicadores de acceso en el hogar, uso en el hogar y acceso en la escuela de las TIC, x_i es un vector de controles y u_i es un error aleatorio. Mediante los estimadores $\hat{\gamma}$, $\hat{\theta}$ y $\hat{\delta}$ se analizarán correlaciones entre el indicador de rendimiento y el acceso/uso de TIC. En la tabla 9 se enuncia y caracteriza a las variables explicativas incluidas en los vectores de acceso, uso y control.

Limitaciones del análisis

El análisis propuesto no es ajeno a ciertas limitaciones, una de ellas es la posible presencia de endogeneidades. Se podría pensar que el uso de TIC con fines académicos, por ejemplo, implica mayor rendimiento académico,

pero también que un mejor desempeño vía motivación lleva a un mayor uso de tecnologías para estudiar. Otro probable problema es la omisión de variables relevantes. Este es el caso del interés en el estudio, que redundaría en un mayor uso de TIC con fines académicos y en un mejor desempeño.

Dado estos problemas, los resultados presentados no son interpretados en un sentido causal. Sin embargo, el análisis condicional sí permite la estimación de correlaciones entre las variables que pueden ser orientadoras para brindar recomendaciones de política pública.

Resultados

Acceso a internet

En la tabla 10 se presentan los *OR* asociados a la probabilidad de tener acceso a internet en el hogar. Se observa que está negativamente asociada con la edad de del estudiante, ser mujer, extranjero y tener madre o padre de nacionalidad extranjera. Otra correlación negativa se da con el hecho de que algún familiar en el hogar reciba la Asignación Universal por Hijo. Sin dudas, esto no significa que por el hecho de recibir dicho beneficio implica un menor acceso a internet, sino que el resultado podría estar reflejando focalización de la política a sectores vulnerables.

La educación máxima alcanzada por la madre o el padre está positivamente relacionada con la probabilidad de tener acceso a internet. Esto podría estar reflejando distintos fenómenos. Por un lado, podría conjeturarse que a mayor nivel educativo de la madre o del padre está asociado a un mayor capital cultural del hogar, lo que redundaría en una mayor propensión de adquirir tecnologías. Por el otro, mayor educación también está asociada con una mejor situación laboral y remuneración, por lo que el hogar tendría más recursos para incorporar TIC. Otra variable de situación socioeconómica del hogar es la situación de hacinamiento. Esta está negativamente relacionada con la probabilidad de tener acceso a internet en el hogar.

Estudiantes de hogares rurales tienen menos probabilidad de tener acceso a internet, respecto a aquellos que se encuentran en el ámbito urbano (41 % menos). Esto podría estar reflejando su situación económica o un déficit de infraestructura en zonas rurales. Respecto al cuartil de vulnerabilidad, cuando la escuela a la que asiste un estudiante se encuentra en uno más alto (menor nivel de vulnerabilidad), la probabilidad de tener acceso a internet es más alta. Este efecto podría estar relacionado al ambiente al cual está expuesto el estudiante en la escuela, lo que afectaría la propensión del hogar a acceder a tecnologías.

Efectos asociados rendimiento académico

En la tabla 11 se presentan los coeficientes estimados del modelo (2). Respecto de las variables de acceso en el hogar, tener internet y tener computadora no parece estar relacionado con los logros en Matemática, mientras que una *net/notebook* sí lo hace y de una manera positiva. Los coeficientes de interacción son positivos, lo cual sugiere que internet potencia los beneficios de poseer una computadora o una *net/notebook*. Por otra parte, el acceso a TIC está positivamente relacionado con el desempeño en Lengua, pero sin que los coeficientes de interacción sean significativos. En cambio, el tamaño del hogar tiene una relación negativa con el rendimiento. Esto puede reflejar la rivalidad que existe entre los miembros del hogar sobre el uso de los dispositivos disponibles.

El uso de las tecnologías fuera de la escuela para fines académicos está positivamente relacionado con el rendimiento, mientras que los usos para comunicación y entretenimiento se asocian menores niveles de desempeño. Sin embargo, se destaca un efecto positivo y significativo de interacción entre usos comunicacionales y de entretenimiento, lo que podría ser indicio de que la comunicación en conjunto con pares mejora relaciones sociales que potenciarían los desempeños.

El uso de tecnologías en la escuela está relacionado significativa y positivamente con el desempeño académico. Los coeficientes son especialmente altos para Matemática. Además, el uso de tecnologías en el aula parece tener mayor efecto que cuando se utiliza en la sala de informática.

En la tabla 12 pueden apreciarse las estimaciones realizadas mediante la metodología de PSM. Se observa que el acceso a las tecnologías tiene por lo general efectos positivos y significativos en el rendimiento académico tanto de Matemática como de Lengua, no así el uso no académico de estas. Esta relación es más fuerte para el desempeño en Matemática.

Conclusiones

El presente estudio se propuso medir la brecha y la desigualdad digital entre los estudiantes de quinto y sexto año del secundario en Argentina, así como el efecto de las TIC en sus logros académicos. Para ello, se utilizaron datos de la evaluación Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Con un análisis descriptivo, se encontró que el acceso a tecnologías de información y comunicación entre los adolescentes no es igualitario. Si bien la tenencia de celular propio es bastante universal, se encuentra que una importante proporción no tiene acceso a computadora ni internet en el hogar. Esta distribución varía si se la condiciona según ámbito urbano-rural,

género, sector de gestión de la escuela a la cual asiste, nivel socioeconómico y provincia. Además, se puede reconocer que un celular no es el dispositivo más adecuado para tomar clases o realizar tareas. También se encontró que el tipo, la frecuencia y la percepción de dificultad varía en la población analizada, siendo indicio de posible desigualdad digital.

Mediante un análisis condicional, se encontró que la probabilidad de acceso a internet en el hogar está negativamente relacionada con la edad del estudiante, ser mujer, la nacionalidad extranjera, la condición de pobreza estructural (hacinamiento), el tamaño del hogar y el ámbito rural, mientras que se asocia positivamente con la educación de la madre y del padre. Por su parte, se estimaron regresiones del desempeño académico en indicadores de acceso y uso de TIC, que arrojaron correlaciones positivas entre el acceso y el uso académico, y negativas con los usos para entretenimiento y comunicación.

El aporte del presente trabajo en documentar las desigualdades existentes en el acceso/uso de las TIC y las correlaciones con el rendimiento académico en el nivel secundario en Argentina, lo cual se hace más relevante en el actual contexto covid-19. El aislamiento, social preventivo y obligatorio en Argentina significó la suspensión de las clases presenciales, lo cual dio lugar a una multiplicidad de estrategias educativas remotas: clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, envío de tareas para realizar en el hogar, recursos educativos en internet, radio y televisión, entre otras. La existencia de brecha y desigualdad digital significaría que, por lo menos en principio, no todos los hogares estarían en igualdad de condiciones para enfrentar los desafíos de la educación remota.

Referencias

- Alderete, M. V. y Formichella, M. M. (2016). Análisis del efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el caso del Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Cepal*, (119), 89-107.
- Alderete, M. V. y Formichella, M. M. (2017). TIC en la escuela y rendimiento educativo: el efecto mediador del uso de las TIC en el hogar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 75-93.
- Angrist, J. y Pischke, J. D. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, (112), 735-765.
- Barrow, L., Markman, L. y Rouse, C. E. (2009). Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(1), 52-74. <https://doi.org/10.1257/pol.1.1.52>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media. En B. Bachmair (Ed.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. (pp. 59-71). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4

- Bulman, R. y Fairlie, R. W. (2016). *Technology and education: Computers, software, and the internet*. (NBER Working Paper No. 22237). National Bureau Economic Research.
- Cabrera, L., Pérez, C. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, (número especial: covid-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them), 27-52.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: la sociedad red*. Alianza Editorial.
- Claro, M., Espejo, A., Jara, I. y Trucco, D. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. (Documento de proyecto n.º 56). Cepal.
- Córdoba Gómez, F., Herrera Mejía, H. y Restrepo Restrepo, C. M. (2013). Impacto del uso de objetos de aprendizaje en el desempeño en matemáticas de estudiantes de grado noveno. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 47-58.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Columbia University Press.
- De Marco, S. (2017). La revolución de Internet. Los usos beneficiosos y avanzados de Internet como la nueva frontera de la desigualdad digital. En *Las desigualdades digitales. Los límites de la Sociedad Red. Panorama Social*, (25), 99-116.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001). *From the digital divide to digital inequality. Studying Internet use as penetration increase*. (Working Papers n.º 47). Princeton University; School of Public and International Affairs; Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Gervacio, J. y Castillo, E. (2021) Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>
- Jiménez, M. y Paz, J.A. (2012) *Los resultados de las pruebas PISA en la Argentina. Una comparación intertemporal: 2000, 2006 y 2009*. (Documentos de trabajo de IELDE, n.º 12). Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE) - Universidad Nacional de Salta - Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
- Koedinger, K. R., Anderson, J. R., Hadley, W. H. y Mark, M. A. (1997). Intelligent tutoring goes to school in the big city. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 8, 30-43.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C. y Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences*

are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet and American Life Project.

- Martínez-Cantos, J. L. y Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama social*, (25), 49-65.
- National Telecommunications and Information Administration. (1999). *Falling through the Net: Defining digital divide*. <https://ntia.gov/legacy/ntiahome/fttn99/contents.html>
- Quiroz Reyes, C. (2020). Pandemia covid-19 e inequidad territorial: el agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Rafalow, M. H. (2014). L'apprentissage connecté à l'école aux États-Unis. *Revue d'éducation de Sèvres*, (67), 43-52.
- Riquelme, C. M. (2016). Uso de las TIC en el hogar: entre el entretenimiento y el aprendizaje informal. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 293-311.
- Robles, J. M. (2017). ¿Por qué la brecha digital es un problema social? *Panorama Social*, (25), 9-16
- Román, M. y Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 869-895.
- Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación. (2016). *Aprender 2016. Acceso y Uso de las TIC en Estudiantes y Docentes*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acceso_y_uso_de_tic_en_estudiantes_y_docentes.pdf
- Spiezia, V. (2010). Does computer use increased educational achievements? Student-level Evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, 1. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km33scwlvkf.
- Sprietsma, M. (2012). Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, 20(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/09645290903546496>
- Torres-Albero, C. (2017). Sociedad de la información y brecha digital en España. *Panorama Social*, (25), 17-33.
- Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay*. (Serie políticas sociales n.º 177). Cepal.
- Van Deursen, A. J. A. M. y Van Dijk, J. A. G. M. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.002>
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

Apéndice de tablas

Tabla 1
Porcentaje de adolescentes de último año de secundaria que acceden a TIC en el hogar. Argentina, 2016

TIC	Género		Sector de gestión		Ámbito		Educación madre/padre			Total
	Varón	Mujer	Pública	Privada	Urbano	Rural	HSI	SC	ES	
Computador de escritorio	65 %	58 %	55 %	73 %	63 %	39 %	47 %	63 %	71 %	60 %
Netbook/ Notebook	70 %	69 %	70 %	70 %	70 %	70 %	62 %	67 %	79 %	70 %
Internet	74 %	71 %	65 %	89 %	75 %	45 %	55 %	75 %	88 %	72 %
Celular propio	96 %	96 %	95 %	98 %	96 %	94 %	94 %	96 %	98 %	96 %

Nota. HSI: hasta secundario incompleto; SC: secundario completo; ES: estudios superiores

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 3

Porcentaje de adolescentes de último año de secundaria según edad a la que comenzó a usar TIC. Argentina, 2016

Edad en la que comenzó a usar	Género		Sector de gestión		Ámbito		Nivel socioeconómico			Total
	Varón	Mujer	Pública	Privada	Urbano	Rural	Bajo	Medio	Alto	
Antes de los 6	8 %	3 %	4 %	7 %	6 %	3 %	2 %	5 %	10 %	6 %
Entre los 6 y los 10	29 %	26 %	22 %	36 %	28 %	18 %	13 %	28 %	38 %	27 %
Desde los 10	62 %	70 %	72 %	57 %	65 %	78 %	84 %	66 %	51 %	66 %
Nunca usó	1 %	1 %	1 %	0 %	1 %	1 %	2 %	1 %	0 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 4

Porcentaje de adolescentes que nunca/casi nunca realizan los siguientes usos de TIC, por nivel socioeconómico, 2016

Uso TIC	Bajo	Medio	Alto
Buscar información por internet	6 %	4 %	3 %
Resolver tareas	15 %	10 %	7 %
Conectarse con compañeros	19 %	13 %	9 %
Sacar fotos o ver videos para trabajos	23 %	21 %	18 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 5

Percepción de dificultad de usos de TIC por parte de adolescentes de último año de secundaria, 2016

Uso de TIC	Muy difícil/ Imposible	Medianamente difícil	Poco/nada difícil	No sabe/ no contesta
Mover un archivo o carpeta	5 %	8 %	83 %	4 %
Copiar, pegar o mover información dentro de un archivo	5 %	9 %	82 %	4 %
Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos	6 %	13 %	75 %	6 %
Manejar una hoja de cálculo	8 %	34 %	47 %	11 %
Conectar o instalar dispositivos	7 %	21 %	66 %	7 %
Editar imágenes	5 %	13 %	76 %	5 %
Encontrar, descargar, instalar y configurar programas	7 %	20 %	66 %	6 %
Crear presentaciones	7 %	23 %	62 %	8 %
Transferir archivos	5 %	7 %	85 %	3 %
Programar	20 %	32 %	24 %	25 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 6

Usos de la computadora en la escuela, frecuencia, 2016

Usos de la computadora en la escuela	Al menos una vez por semana	Algunas veces en el mes	Algunas veces en el año	Nunca casi nunca
Buscar y seleccionar información en internet	32 %	28 %	19 %	20 %
Leer en la pantalla un texto escrito por el docente	16 %	22 %	21 %	41 %
Producir textos y documentos	25 %	31 %	25 %	20 %
Producir recursos multimedia	15 %	21 %	27 %	37 %
Responder cuestionarios	11 %	16 %	22 %	50 %
Jugar videojuegos educativos	6 %	6 %	11 %	77 %
Trabajar en grupos	24 %	28 %	26 %	22 %
Chatear, usar redes sociales o blogs	12 %	7 %	8 %	74 %
Realizar cálculos y resolver problemas	18 %	19 %	23 %	40 %
Usar simulaciones	7 %	9 %	14 %	70 %
Programar	10 %	11 %	16 %	63 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 7

Porcentaje de estudiantes que nunca/casi nunca realizan los siguientes usos de TIC, por sector de gestión de la escuela, 2016

Usos de la computadora en la escuela	Escuela pública	Escuela privada
Buscar y seleccionar información en internet	22 %	16 %
Leer en la pantalla un texto escrito por el docente	39 %	44 %
Producir textos y documentos	21 %	18 %
Producir recursos multimedia	36 %	40 %
Responder cuestionarios	50 %	52 %
Jugar videojuegos educativos	76 %	80 %
Trabajar en grupos	23 %	21 %
Chatear, usar redes sociales o blogs	69 %	81 %
Realizar cálculos y resolver problemas	36 %	46 %
Usar simulaciones	67 %	74 %
Programar	60 %	67 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

Tabla 8

Variables explicativas del modelo de acceso a internet

Variables	Descripción
Edad	Edad del estudiante. Varía entre 16 y 20 años cumplidos
Mujer	<i>Dummy</i> que vale 1 si se trata de una mujer
Extranjero	<i>Dummy</i> que vale 1 si tiene nacionalidad extranjera
Padre extranjero	<i>Dummy</i> que vale 1 si la madre o el padre tiene nacionalidad extranjera
AUH	<i>Dummy</i> que vale 1 si algún familiar recibe Asignación Universal por Hijo
Nivel educativo máximo de madre/padre	Nivel educativo máximo entre los alcanzados por la madre y el padre. <i>Dummies</i> "Secundario completo" y "Superior completo". La categoría base es "Hasta secundario incompleto"
Rural	<i>Dummy</i> que vale 1 si la escuela se encuentra en el ámbito rural
Hacinado	<i>Dummy</i> que vale 1 si el hogar está en situación de hacinamiento (4 o más personas por habitación)
Cuartil de vulnerabilidad	Cuartil de alumnos según el porcentaje de hogares en el radio de la escuela en estrato socioeconómico muy bajo
Jurisdicción	<i>Dummies</i> por jurisdicción. La categoría base es CABA

Tabla 9

Variables explicativas del modelo de rendimiento

Variables	Descripción
Uso comunicación	<i>Dummy</i> que vale 1 si realiza algún uso de TIC para comunicarse
Uso entretenimiento	<i>Dummy</i> que vale 1 si realiza algún uso de TIC para entretenerse
Uso académico	<i>Dummy</i> que vale 1 si realiza algún uso de TIC con fines académicos
Internet	<i>Dummy</i> que vale 1 si dispone de acceso a Internet en el hogar
Computadora	<i>Dummy</i> que vale 1 si tiene computadora en el hogar
<i>Net/Notebook</i>	<i>Dummy</i> que vale 1 si tiene <i>netbook</i> o <i>notebook</i> en el hogar
Computadora en informática	<i>Dummy</i> que vale 1 si usa computadora en la sala de informática
Computadora en el aula	<i>Dummy</i> que vale 1 si usa computadora en el aula
Pública	<i>Dummy</i> que vale 1 si la escuela a la que asiste es de gestión pública
Edad	Edad de la/del estudiante. Varía entre 16 y 20 años cumplidos
Mujer	<i>Dummy</i> que vale 1 si se trata de una mujer
Extranjero	<i>Dummy</i> que vale 1 si tiene nacionalidad extranjera
Padre extranjero	<i>Dummy</i> que vale 1 si la madre o el padre tiene nacionalidad extranjera
AUH	<i>Dummy</i> que vale 1 si algún familiar recibe Asignación Universal por Hijo
Nivel educativo máximo de madre/padre	Nivel educativo máximo entre los alcanzados por la madre y el padre. <i>Dummies</i> "Secundario completo" y "Superior completo". La categoría base es "Hasta secundario incompleto"
Rural	<i>Dummy</i> que vale 1 si la escuela se encuentra en el ámbito rural
Hacinado	<i>Dummy</i> que vale 1 si el hogar está en situación de hacinamiento (4 o más personas por habitación)
Cuartil de vulnerabilidad	Cuartil de alumnos según el porcentaje de hogares en el radio de la escuela en estrato socioeconómico muy bajo
Jurisdicción	<i>Dummies</i> por jurisdicción. La categoría base es CABA

Tabla 10*Resultados de la estimación del modelo de acceso a internet*

	Individual	Individual y hogar	Hogar y contexto	Todas
Edad	0,701***	0,778***		0,776***
Mujer	0,811***	0,860***		0,860***
Extranjero	0,475***	0,587***		0,595***
AUH	0,406***	0,572***		0,588***
Madre-padre extranjero		0,807***	0,700***	0,813***
Rural		0,423***	0,584***	0,584***
Hacinado		0,534***	0,502***	0,533***
Secundario completo		2,011***	2,077***	1,883***
Superior completo		4,365***	4,932***	3,900***
C, vulnerabilidad 2			1,399***	1,396***
C, vulnerabilidad 3			1,920***	1,889***
C, vulnerabilidad 4			2,373***	2,294***
Constante	6623,7***	418,5***	1,650***	221,9***
Observaciones	177,667	177,667	177,667	177,667

Nota. Todas las regresiones incluyen controles por provincia. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Tabla 11*Resultados de los modelos de desempeño académico*

	Matemática		Lengua	
	Coefficiente	Error estándar	Coefficiente	Error estándar
Uso comunicación fuera de la escuela	-0,238***	(0,015)	-0,332***	(0,018)
Uso entretenimiento fuera de la escuela	-0,134***	(0,026)	-0,153***	(0,029)
Interacción uso comunicación y entretenimiento	0,201***	(0,029)	0,269***	(0,032)
Uso académico fuera de la escuela	0,148***	(0,009)	0,216***	(0,010)
Tener internet	0,010	(0,012)	0,127***	(0,015)
Tener computadora	-0,020*	(0,011)	0,046***	(0,014)
Interacción internet y computadora	0,062***	(0,013)	-0,019	(0,016)
Tener <i>net/notebook</i>	0,063***	(0,010)	0,098***	(0,013)
Interacción internet y <i>net/notebook</i>	0,082***	(0,013)	-0,017	(0,015)
Computadora en informática	0,071***	(0,006)	0,038***	(0,007)
Computadora en aula	0,141***	(0,006)	0,074***	(0,007)
Pública	-0,392***	(0,007)	-0,278***	(0,008)
Edad	-0,101***	(0,004)	-0,104***	(0,004)
Mujer	-0,211***	(0,006)	0,188***	(0,007)
Extranjero	-0,069***	(0,024)	-0,098***	(0,028)

	Matemática		Lengua	
	Coficiente	Error estándar	Coficiente	Error estándar
Madre/padre extranjero	-0,018	(0,011)	-0,018	(0,014)
AUJH	-0,078***	(0,006)	-0,035***	(0,007)
Secundario completo en padres	0,075***	(0,007)	0,070***	(0,009)
Superior en padres	0,286***	(0,007)	0,222***	(0,009)
Rural	0,039***	(0,011)	0,014	(0,012)
Hacinado	-0,040**	(0,016)	-0,002	(0,019)
Tamaño del hogar	-0,003*	(0,002)	-0,022***	(0,002)
C, vulnerabilidad 2	0,027***	(0,008)	0,033***	(0,009)
C, vulnerabilidad 3	0,120***	(0,008)	0,123***	(0,010)
C, vulnerabilidad 4	0,259***	(0,009)	0,209***	(0,010)
Buenos Aires	-0,325***	(0,018)	-0,047**	(0,018)
Córdoba	-0,214***	(0,019)	0,056***	(0,019)
Entre Ríos	-0,411***	(0,022)	-0,095***	(0,024)
La Pampa	-0,359***	(0,036)	0,062	(0,040)
Santa Fe	-0,284***	(0,019)	-0,040*	(0,021)
Catamarca	-0,668***	(0,026)	-0,191***	(0,028)
Jujuy	-0,379***	(0,025)	-0,105***	(0,025)
La Rioja	-0,614***	(0,028)	-0,162***	(0,030)
Salta	-0,324***	(0,021)	0,052**	(0,021)
S, del Estero	-0,600***	(0,023)	-0,208***	(0,024)
Tucumán	-0,508***	(0,021)	-0,056***	(0,022)
Corrientes	-0,562***	(0,023)	-0,082***	(0,023)
Chaco	-0,622***	(0,023)	-0,225***	(0,024)
Formosa	-0,549***	(0,025)	-0,124***	(0,027)
Misiones	-0,584***	(0,021)	-0,154***	(0,022)
Mendoza	-0,253***	(0,021)	0,113***	(0,021)
San Juan	-0,385***	(0,025)	0,021	(0,026)
San Luis	-0,416***	(0,027)	0,014	(0,030)
Chubut	-0,405***	(0,031)	-0,077**	(0,034)
Neuquén	-0,145***	(0,050)	-0,063	(0,044)
Rio Negro	-0,267***	(0,033)	-0,043	(0,036)
Santa Cruz	-0,306***	(0,067)	0,157**	(0,071)
T, del Fuego	-0,368***	(0,048)	-0,080	(0,057)
Constante	2,160***	(0,068)	1,741***	(0,079)
Observaciones	137,984		127,784	

Nota. Errores estándares robustos en paréntesis. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Tabla 12
ATT obtenido mediante PSM, rendimiento académico

Panel A Matemática						
	Tenencia de internet	Tenencia de netbook	Tenencia computadora	Uso comunicación	Uso entretenimiento	Uso académico
ATT	0,283***	0,165***	0,146***	-0,037	0,001	0,100***
	(0,040)	(0,038)	(0,042)	(0,040)	(0,040)	(0,039)
Panel B Lengua						
	Tenencia de internet	Tenencia de netbook	Tenencia computadora	Uso comunicación	Uso entretenimiento	Uso académico
ATT	0,242***	-0,010	0,137***	-0,053	0,027	0,071*
	(0,043)	(0,039)	(0,043)	(0,040)	(0,040)	(0,040)

Nota. Errores estándares robustos en paréntesis. *** $p<0,01$, ** $p<0,05$, * $p<0,1$.

Apéndice de figuras

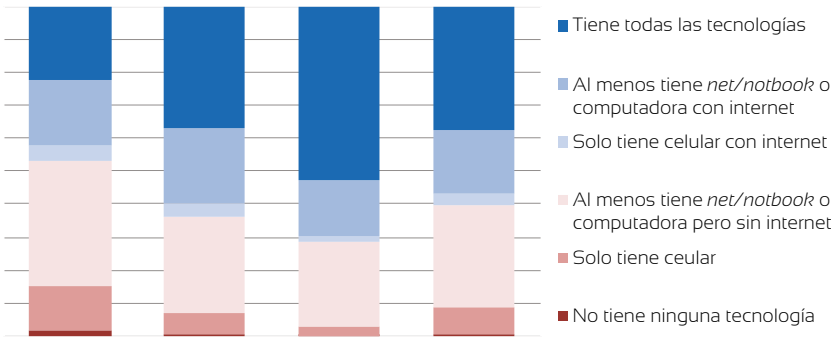


Figura 1.
Gráfico de acceso a TIC entre adolescentes de último año de secundaria, 2016

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).

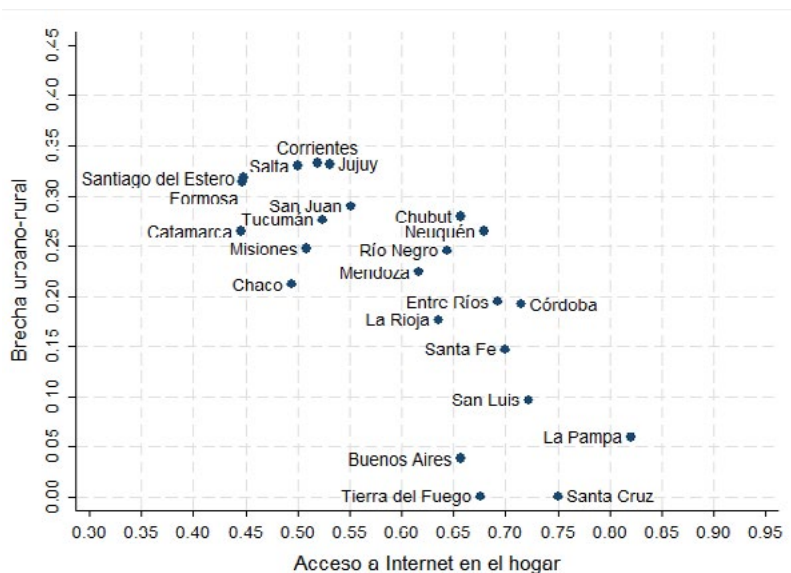


Figura 2.

Relación entre acceso a internet en el hogar y la brecha urbano rural para adolescentes de último año de secundaria, 2016

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Aprender 2016 (Secretaría de Evaluación Educativa y Ministerio de Educación, 2016).



Identities of Teacher Educators in Higher Education: A Literature Review

Identidades dos formadores de
professores no ensino superior: uma
revisão de literatura

Identidades de los formadores de
docentes en la educación superior:
revisión bibliográfica

Leanete Thomas Dotta* 

Amélia Lopes** 

Para citar este artículo: Thomas Dotta, L. & Lopes, A. (2023). Identities of Teacher Educators in Higher Education: A Literature Review. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 35-56. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13338>



Recibido: 02/02/2021
Evaluado: 05/10/2021

-
- 1 Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (Ceied), Universidade Lusófona, Portugal. leanete.thomas@ulusofona.pt
 - 2 Doutora em Educação com Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto, Portugal. amelia@fpce.up.pt

Abstract

Within the research field on teacher educators there is an overwhelming array of perspectives, which requires meticulous organization and deeper analysis. The general goal of this article is to characterize research studies on teacher educators. More specifically, the article intends to identify the role played by the studies on teacher educators' identities in that broader context. A literature review covering almost two decades of publications was conducted. First, the authors identified the selected themes, their geographies and their evolution throughout time, revealing the importance of Professional Development, a topic which includes the subtopic of teacher educators' identities. The content analysis of the articles related to this subtopic made it possible to identify four dynamic fields: two related with teacher educators' biographies and roles; and the others, connected with both the broader and specific contexts of teacher educators' work.

Keywords

teacher education; professional identity; literature review; professional development

Palavras-chave

formação de professores;
identidade profissional; re-
visão da literatura; desenvolvi-
mento profissional

Resumo

No campo da investigação da formação de professores, no que se refere aos formadores de professores, existe uma panóplia de perspectivas, situação que requer uma organização cuidadosa e uma análise mais aprofundada. O objetivo geral deste artigo é caracterizar os estudos sobre os formadores de professores. Mais especificamente, o artigo visa identificar o papel que os estudos sobre as identidades dos formadores de professores desempenham nesse contexto mais amplo. Por esta razão, realizou-se uma revisão da literatura que abrange quase duas décadas de publicações, onde foram identificados temas selecionados, suas geografias e sua evolução ao longo do tempo, revelando a importância do tema de Desenvolvimento Profissional, que inclui o subtema das identidades dos formadores de professores. A análise de conteúdo dos artigos relacionados a esse subtema permitiu identificar quatro campos dinâmicos: dois relacionados às biografias e papéis dos formadores de professores; e dois outros relacionados aos contextos mais amplos e específicos do trabalho dos formadores de professores.

Resumen

En el campo de investigación sobre formadores de docentes existe una abrumadora panoplia de perspectivas, lo que requiere una organización meticulosa y un análisis más profundo. El objetivo general de este artículo es caracterizar los estudios sobre formadores de docentes. Concretamente, el artículo de revisión pretende identificar el papel que desempeñan los estudios sobre las identidades de los formadores de profesores en ese contexto más amplio. Se realizó una revisión de la literatura que cubre casi dos décadas de publicaciones. Primero, se identificaron los temas seleccionados, sus geografías y su evolución a lo largo del tiempo, lo que reveló la importancia del desarrollo profesional, que incluye el subtema de las identidades de los formadores de docentes. El análisis de contenido de los artículos relacionados con este subtema permitió identificar cuatro campos dinámicos: dos relacionados con las biografías y roles de los formadores de docentes; y otros dos, con los contextos más amplios y específicos del trabajo de los formadores de docentes.

Palabras clave

formación del profesorado;
identidad profesional; revisión
bibliográfica; desarrollo
profesional

Introduction

The issue of teacher education was practically non-existent in educational publications until 1970; it then increased a little in the 1980s, peaked in the 1990s, and has kept its interest since. Meanwhile, studies on teacher educators (TES) have flourished in recent years (Crook, 2012).

The inclusion of teacher education programmes in higher education institutions (Schofer & Meyer, 2005) and the awareness of the importance of teacher education for school education in general led to a greater focus on TES and their professional learning paths (Koster & Dengerink, 2001). Among other factors motivating studies on TES, the following seem to stand out: the diversified nature and complexity of their role (Robinson, 2003); the need to “denaturalize” perceptions of the teaching function in higher education (Smith, 2003); and the production of contributions to the development of policies capable of promoting professional development of TES that is consistent with current educational demands (Cochran-Smith, 2003; Hussein, 2007; Many et al., 2006; Robinson, 2003). Indeed, teacher education programmes have been regarded as responsible for improving the quality of education in different contexts (Cochran-Smith, 2003; Hussein, 2007; Many et al., 2006; Robinson, 2003).

However, research on TES faces a number of obstacles and challenges, among which the varying access conditions for the job from one country to another, often linked to different education and training systems, stands out. In fact, there is no universal definition of how to become a TE or of who can do it. This diversity demands special attention, as research findings of a specific context cannot be used to understand other contexts (Hamilton & Clandinin, 2011).

In addition to this diversity, and to the multiplicity of educational and teacher education systems (Torres, 2004), there are conceptual and theoretical benchmarks for TE studies, among which the identity of TES is of particular importance. Even though, the extent to which the concept of identity makes it possible to understand the processes of becoming and being a TE is precisely one of the obstacles to the studies on TES’ identities, as there are diverse points of view to be taken into consideration when one chooses the concept of identity as a benchmark. This set of conditions associated with the increase in the number of studies on TES over the last few years makes it appropriate to draw up a literature review to guide and inspire future studies and publications.

This paper presents a review of literature on TES, referring to articles published between the years 2000 and 2019. The review was conducted with two specific goals: to provide a general picture of studies concerning TES and to analyse the characteristics of the studies that, within those,

were inspired by the concept of identity. The article starts by presenting the procedure used for the selection and collection of literature. Then, the authors present the findings resulting from the first stage of analysis. In this stage, it is possible to identify specific topics, their geographies and their evolution throughout time. In the second phase, the researchers put forth a description of the content of the articles related to the “Professional development” theme—one hundred articles, including those approaching professional identities. The third stage accounts for the analysed content of the articles in regard to the “TES’ professional identity” sub-theme, describing, in each case, the goals that inspired the papers, their main authors and the methods used, as well as their findings. The article ends by summing up the results of the analyses and subsequently proposing new paths for further research.

Methodology

This literature review encompasses complete articles published from 2000 to 2019. The articles were searched for on the EBSCOhost (Academic Search Ultimate, Education Research Complete, Educational Resource Information Center, and Teacher Reference Center), Web of Science, and Scopus databases, using the keywords “teacher educator” in the title and “higher education” in “subject terms”. Articles lacking enough information for classification, or with titles focusing on specific fields of knowledge were excluded.

First, the authors read the abstracts of all the identified articles (245) and classified them using NVivo12. This allowed the identification of the following themes: Practices and Knowledge; Curricula, Policies, and Reforms, Professional Development, Educators in relation to Technology; Multiculturalism and Diversity; Ethical and Philosophical Issues; and School/University Relation.

In this stage, information regarding the number of publications by national provenance of the first author and date of publication was taken into consideration. Countries with less than five publications were assembled in a group titled Others. Regarding the date of publication, different time periods were established: between 2000 and 2005, 2006 and 2010, 2011 and 2015 and, finally, between 2016 and 2019.

In the second stage, the researchers carried out a more thorough analysis of the articles within the Professional Development theme—the one with the biggest number of selected articles (100). Sub-themes were identified and associated with their national provenance and publication date, and their content described. The two sub-themes with the biggest number of selected articles were “Articulating teaching and research” (25 articles) and “TES’ professional identities” (24 articles).

Finally, a content analysis of the 24 articles included in the “Professional Identity of TES” sub-theme was undertaken, and a subsequent description of the main inspiring authors, theoretical perspectives, and findings in each identified dimension was put forth.

Studies on TES from 2000 to 2019

There are two main dynamic centres publishing articles with TE-related themes: the United States and the United Kingdom, followed by the Netherlands and Israel (table 1).

Table 1.

Number of publications per country

Country	Number of publications
United States	75
United Kingdom	40
The Netherlands	28
Israel	20
Australia	18
Canada	9
Hong Kong	6
Ireland	5
Turkey	5
South Africa	5
New Zealand	5
Others ^a	29
Total	245

Note. ^a Spain (1), Norway (1), Ethiopia (2), Sweden (4), Brazil (2), Austria (1), Taiwan (1), Philippines (1), Malaysia (3), Singapore (1), Portugal (1), Belgium (2), Saudi Arabia (1), Fiji Islands (2), Finland (1), Pakistan (1), Ukraine (1), Serbia (2), China (1)

Source: Authors' own elaboration.

After organizing the articles according to publication dates and to the countries of the first authors it was possible to identify a considerable increase in the number of studies on TES published between 2006 and 2010. This increase is most clear in the United States and in the United Kingdom. On the contrary, in the Netherlands a significant decrease in the number of publications was identified between the years 2011 and 2015.

Table 2*Number of articles per country and period of publication*

Country	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2019	Total
United States	22	31	18	5	75
United Kingdom	5	20	10	5	40
The Netherlands	10	14	2	2	28
Israel	4	10	4	2	20
Australia	6	6	5	1	18
Canada	1	6	1	1	9
Hong Kong	0	2	2	2	6
South Africa	1	2	2	0	5
Ireland	0	1	2	2	5
Turkey	0	1	3	1	5
New Zealand	1	1	2	1	5
Others ^a	2	8	9	10	29
Total	51	102	60	32	245

Note. ^a Spain, Norway, Ethiopia, Sweden, Brazil, Austria, Taiwan, Philippines, Malaysia, Singapore, Portugal, Belgium, Saudi Arabia, Fiji Islands, Finland, Pakistan, Ukraine, Serbia, China

Source: Authors' own elaboration.

Table 3 presents the number of articles related to each theme and their respective publication date. Once again, it is possible to conclude that the number of published articles has generally been growing exponentially during the second half of the first decade of the twenty-first century. The total number of publications per theme shows a predominance of Professional Development-related articles, followed by those within the "Practices and Knowledge" theme.

Table 3.*Number of articles per theme and period of publication*

Theme	2000-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2019	Total
Professional Development	15	48	21	16	100
Practices and Knowledge	19	21	21	8	69
Multiculturalism and Diversity	6	14	5		25
Curricula, Policies, and Reforms	8	8	5	3	24
Educators and Technology		6	2	5	13
School/University Relation	1	3	5	-	9
Ethical and Philosophical Issues	2	3	-	-	5

Source: Authors' own elaboration.

The professional development of TES

Professional development is a complex process, requiring cognitive and emotional investment, as well as individual, collective, and social involvement. It takes place in both formal and informal contexts, inside and outside teaching spaces, being that it happens not at a specific or certain period of time but, rather, throughout an entire teaching career (Avalos, 2011; Barak et al., 2010; Brody & Hadar, 2011; Marcelo, 2009; Richter et al., 2011; Zhu, 2010). It is a holistic process, intertwined with teachers' lives. The main issues are not only epistemological in nature, but also ontological, considering who the educators should be and what sort of identities they are developing. Furthermore, professional development is a horizontal process of growth, of understanding and expanding knowledge, not a vertical process of increasing and accumulating knowledge (Barak et al., 2010). In this sense, it is synonymous with professional learning.

Generally, the number of studies devoted to issues related to professional development has increased (Barak et al., 2010; Brody & Hadar, 2011; Freidus et al., 2009; **et al.**, 2011; Smith, 2003), especially in the field of TES (table 3).

Table 4 focuses on professional development, taking into consideration the publication dates of the articles, the geographical origin of the first author, and the sub-themes that were identified: Professional identities of TES; Career induction of TES; Preparation of TE; General aspects; and Articulating teaching and research.

Table 4.
Number of articles per theme and period of publication

	TES' Professional identities	TES' Career induction	TES' Preparation	General aspects	Articulating teaching and research
2000-2005	United Kingdom (2) Australia (1) Israel (1)	United States (1) United Kingdom (1)	The Netherlands (1)	The Netherlands (2) Israel (1) United States (1)	United States (2) Israel (1) Others (1)
2006-2010	United States (1) United Kingdom (4) The Netherlands (4) Australia (1) Canada (1) South Africa (2)	United Kingdom (4) The Netherlands (1) Israel (1) Australia (1) Canada (2)	United Kingdom (1) The Netherlands (2) Ireland (1) New Zealand (1)	United States (3) United Kingdom (2) The Netherlands (1) Israel (5)	United States (2) United Kingdom (4) The Netherlands (2) Israel (2)

	TES' Professional identities	TES' Career induction	TES' Preparation	General aspects	Articulating teaching and research
2011-2015	United States (2)	United States (1) Others (1)	United Kingdom (1)	United States (1)	Australia (1) Others (2)
	United Kingdom (3)		Israel (1)	United Kingdom (1)	
	Others (1)		Hong Kong (2)	Israel (1)	
			Turkey (1)	Canada (1) Australia (1)	
2016-2019	Hong Kong (1)			United States (1)	United Kingdom (1)
			United Kingdom (2)	Israel (1)	The Netherlands (2)
			Ireland (1)	Canada (1)	Australia (1)
			Others (1)		Ireland (1) New Zealand (1) Others (2)
Total	24	13	15	23	25

Source: Authors' own elaboration.

The sub-theme “General aspects” comprises articles dealing with TES’ professional development in a general way. “TES’ preparation” consists of articles discussing curricula, syllabi, and projects aiming to prepare and assist TES at the onset of their careers when they are teaching. “TES’ career induction” comprises articles dealing with issues specifically connected with the process of becoming a TE. “Articulating teaching and research” includes articles dealing with the articulation between the roles of teacher and researcher, both tasks expected to be performed by TES in the context of higher education. The sub-theme “TES’ professional identities” is composed of articles discussing the constitution of TES’ identity. The next section analyses the twenty-four articles that comprise this sub-theme.

TES’ Professional Identities

The professional development of TES is especially related to their professional identities, to the ways TES define themselves and others, and to the ways they are defined by others. The professional self is formed in a continuum, influenced by work and socio-political contexts, as well as by the individual’s own biography—where personal commitment, availability to learn and teach, beliefs, values, knowledge of one’s specific subject discipline, and one’s relationships with colleagues, students and society are inscribed (Day, 2012; Day et al., 2006; Marcelo, 2009). The constitution

of a professional identity results from the systematic interaction between political, cultural, social and institutional scenarios, and personal beliefs, wishes and fears (Day, 2012; Lopes, 2009; Lopes & Pereira, 2012).

The global analysis of the articles addressing this sub-theme led to organize them according to four thematic axes:

- » From schoolteacher to TE: the articles discuss the process of becoming a teacher in higher education, after vast experience as a schoolteacher.
- » TES and research: these papers focus on the relation TES establish with the research role as teachers in a career in higher education.
- » TES in a context of change: these texts analyse the development of TES' professional identities in the context of changes at macro level, challenging the teaching profession.
- » TES and interactive processes, connected mainly with situated relational processes influencing professional identity formation.

From schoolteacher to TE

Regarding the concepts of professional identity and the main authors inspiring the argument in this set of articles, there are two clear views. The first one is mainly based on E. Wenger (1998) and on the concept of communities of practice in the perspective of the development of professional identities (Boyd, 2010; Boyd & Harris, 2010; McKeon & Harrison, 2010; Swennen et al., 2008). The second one is based on the idea of professional identity as a process of socialization as described by Day (2004, 2012), Nias (1981, 1989), and Merton (1968) (eg. Field, 2012; Murray & Male, 2005; Murray et al., 2011; Timmerman, 2009). The transition of schoolteachers to higher education can be seen as a “state of becoming”. They reconstruct their identities in the context of their activities at the new workplace. The adjustment process demands the existence of “models” provided by a community with “paradigmatic trajectories”, represented by the more experienced members of a department, who establish the possibilities for the new educators to develop their own professional identity. The exposure to such paradigmatic trajectories can be the most influential learning factor for newcomers, providing a proposal of identity (Boyd, 2010; Boyd & Harris, 2010).

The workplace is a place where communities of practice are developed, and a significant context to foster professional identities (McKeon & Harrison, 2010; Swennen et al., 2008, 2010). Swennen et al. (2008, 2010), add to Wenger's contribution on communities of practice the view of a “metaphorical world”, as described by Holland et al. (1998). According to these authors, each individual lives in several worlds, more or less separated

and socially and culturally constructed, which include family, groups of friends, and school or professional organization, and thus implicate biographical data. Professional identity (constantly in motion) is a mixture of personal biography, culture, and social influence, as well as institutional values that may change according to roles and circumstances (Field, 2012; Murray & Male, 2005; Murray et al., 2011).

The aforementioned studies are based on a concept of professional identity strictly connected with practice, experience, and professional learning. The importance of the context of professional performance and the workplace, basically represented by communities of practice (where more experienced colleagues perform an important role) is therefore emphasized (Boyd, 2010; Boyd & Harris, 2010; McKeon & Harrison, 2010), as well as the general processes of socialization in the context of professional performance (Field, 2012; Murray & Male, 2005; Murray et al., 2011; Swennen et al., 2008; Timmerman, 2009). Nonetheless, the contextual dimension is seen as a place for the development of professional identities in transition, requiring the biographical dimension of the self. In line with the identity process described by Dubar (1995), these articles—albeit focusing on the relational transaction, in order to show how one can contribute to the promotion of the development of identity—invest in an idea of identity centred on biographical transition, i.e., on identity as personal trajectory.

The main conclusion of these studies is that the professional identities of teachers who are starting their careers in higher education—and who had previous well-defined identities when they were working at other levels of education—face a number of challenges and tensions of a diverse nature, especially concerning the process of adapting older identities to new ones. The transition is challenging and confusing, as it deals with issues such as what a teacher should be, the value of abstract knowledge in comparison with work based on practice, the development of a specific pedagogy related to teaching in higher education, and active participation in research (Boyd, 2010; Boyd & Harris, 2010; Field, 2012; Murray & Male, 2005). In general, it seems like TES, instead of adopting new identities as professional academics—as is often encouraged by the departments to which they belong—, tend to maintain their identities as schoolteachers, mainly due to the lack of efficient induction programs (Boyd, 2010; Boyd & Harris, 2010; Boyd et al., 2010).

McKeon and Harrison (2010) also make reference to a conflict in the formation of educators' identities regarding the transition from schools to higher education institutions. This study indicates that these teachers are at the same time beginners and experts, and are exposed to high expectations on the part of their colleagues in regard to their work. The identities of TES as schoolteachers are clearly moulded by their personal biographies and personalities, as well as by the experiences they lived in their former

workplaces. This informs the educators' identities and tends to influence them to reach particular conclusions, participate in a number of activities, make certain specific choices, and value certain experiences. It is important to facilitate the process of their engagement in specific projects; and to assist them in their access to communities of practice while negotiating their new role.

The study by Swennen et al. (2008) identifies professional identities initially connected with the development of a set of knowledge and skills indispensable to TES' work through teaching experience. As time goes by, TES get more and more involved in the development of their education institute and start seeking professional development activities outside their institution. They become more experienced by taking part in TE networks and by working with colleagues at other institutes. McKeon and Harrison (2010) —who agree with Wenger (1998) in this matter— have also identified a “logic of adhesion”, i.e., a process of conciliation between their identities and various forms of participation in different communities. Timmerman (2009) identifies in TES some resemblances to the models of high school teachers. However, such models are eventually replaced by the TES' personal characteristics, developed during their professional career.

In sum, identity —frequently presented as “once upon a time, there was an elementary school teacher”— suffers changes with the start of a new career in the university, giving rise to a reconstruction in accordance with the new experience as a TE, and also with the commitment to research. This process, as will be discussed in the next section, is not always immune to being confronted by resistance (Field, 2012; Murray et al., 2011).

TES and research

The articles included in this axis focus on how TES deal with research as a constitutive element of a TE's identity, an issue connected with the new demands of the teaching role in higher education (Robinson & McMillan, 2006), and to the context of teaching reforms (Chetty & Lubben, 2010).

“Who am I in the present circumstances?” and “What defines me as a TE here and now?” are questions present in the discussion about identities in the study by Chetty and Lubben (2010). In order to answer these questions, these authors resort mainly to Gee (2000), Stryker (1997), and Stryker and Serpe (1994), and to their theories on “situated identities” and “relevant identities.” Identity is seen as socially constructed, in a process comprising tensions between different identities in contexts of change. The existence of opposing identities triggers the more relevant ones. This happens through the internal desire to attribute familiarity and meaning to the new identity and through external conditions that lower the social and personal cost implied in the process of giving up previous identities.

The identities that TES build for themselves are crucial in order to achieve innovation in a changing environment. In reference to Welmond (2002), Robinson and McMillan (2006) state that TES take their preferences and ambitions with them through the processes of change. They also claim that the juxtaposition of different views on educators concerning the role they are expected to fulfil has serious consequences when implementing changes.

These research studies seem to lead to a greater emphasis on identity constructions originated by working contexts. These contexts are now perceived as “situations”, i.e., as sources of identification and decisive attribution in processes of acknowledgment. These studies focus—more than the ones in the previous axis—on the interaction between people and contexts. In order to expand on the development of identity, synchronicity—multiple identities, often competing in the same situation—is the focus, not diachronic sequences of situations/contexts in time as found in the previously analysed dimension. The incorporation of the research role in current identities is a good example of this process.

Findings indicate that institutional policies or deliberated changes are not enough to draw the educators’ attention to the importance of research. Thus, any process of change needs to consider TES’ attitudes and motivations (Chetty & Lubben, 2010; Robinson & McMillan, 2010). The majority of educators consider teaching and research as dichotomous elements, and research activities are seen as a way to satisfy institutional requirements for the acquisition of financial support and to produce publications (Chetty & Lubben, 2010), not as means for professional development.

Robinson and McMillan (2010) found evidence that, contradicting speeches in favour of the constitution of researcher identities, educators often prefer to maintain their identity as teachers, which does not necessarily contradict an identity of researcher-educator. They put forth the idea that research and reflection can be vital elements in TES’ development processes, allowing them to become capable of questioning their own subjects, the political frames in which they are inserted, and the complex social conditions of education. In other words, educators who acquire a more profound knowledge of their students and their workplace through research and reflection can contribute, in a sustained and significant way, to the production of knowledge related to education as a whole, and in particular to producing knowledge regarding teaching and learning processes.

TES in a context of change

The first aspect to be analysed in these articles refers to the types of contexts of change regarded as playing a role in the discussions about professional identities. To Clandinin et al. (2009), change is to be understood in terms of transformations in the educational landscape that occur as a result of

globalization, processes of migration, economic inequality, and environmental changes. Day (2004), Jephcote and Salisbury (2009), Yuan (2016), and Vloet and van Swet (2010) studied changes that occurred in social, economic, and political contexts. The changes that occur in the professional field of teaching associated with identity are also discussed by Day (2004), Doecke (2004), and Vloet and van Swet (2010).

The concept of identity in Clandinin et al. (2009) comprises both personal and social aspects and is intimately connected with knowledge; it results from the dialectics between the teachers' personal knowledge and their social contexts. For these authors, the stories told by teachers provide information on who they are and on which direction they are growing towards as teachers, taking into consideration their individual lives, which are made up of multiple plots. Stories lived by teachers in the context of unstable educational landscapes configure their knowledge and identity. Vloet and van Swet (2010) discuss the constitution of identities in a similar perspective. These authors perceive the formation of identities, from both a psychological and social perspective, as a dynamic process where professionals interpret and reinterpret their biographical experiences and their significant practices through interaction with context. The authors also acknowledge the existence of sub-identities that can be more or less in harmony with each other and highlight the need to consider emotions as being as important as—or even more important than—cognitive aspects.

The mobilization of identities in response to larger contextual changes occurs along the space of “structure”, i.e., relations of power and status, and the space of “action” (agency). The connection between teachers' private lives and the personal and biographical aspects of their careers, as well as the ways in which those elements intersect, constitute their thoughts, professional actions, and identities (Day, 2004; Jephcote & Salisbury, 2009; Yuan, 2016). Connected with the concept of identity is self-efficiency and, associated with it, commitment (Day, 2004). Reflections on teaching—which involves intellect, action and emotion—cannot be restricted to the classroom, especially in a context of relevant change. This idea leads Day to Sachs (2003) and to the distinction she makes between the entrepreneurial professional identity and the activist professional identity. The entrepreneurial professional identity is associated with efficiency and with compliance to what has been externally imposed. It is an individualistic, competitive, controlling, and regulating identity. The activist identity is guided by the teachers' convictions and by the mobilization of their best interests to improve the students' learning process and the conditions in which it occurs.

In this set of articles, the issue of identities is discussed (more so than in the other groups) regarding a broader social and political context (macro level). Thus, the concepts of identity presented refer not only to identities

induced by that context —entrepreneurial identities—, but also to ways of resisting those policies— like Sachs' (2001) activist identity. As such, the development of the educators' identities is linked to their perception of the teaching profession, of its specificities (such as the feeling of self-efficiency, emotion, and commitment) and of professionalism, this analysis revealing a clear political position. The need to study identities according to narrative processes is present in all the articles, the method itself being regarded as a way of resistance.

To Clandinin et al. (2009), TES have the responsibility to pay attention to the changes that may occur in the educational landscape in order to work with future teachers and create spaces for a change of practices, such as collaborative communities of research, learning communities, and spaces for self-study. These are relational, temporal, imaginative spaces, historically described. They are spaces for research, capable of promoting networks to assist teachers working in contexts of change. In their study, Vloet and van Swet (2010) assert the efficiency of biographical narratives as a way to absorb the complex dynamics entailed in the formation of professional identities. To these authors, the significant experiences of educators can be portrayed in a systematic way, by using identity components such as motivation during work, perceptions and feelings about one's role, self-image and feelings about oneself.

At the core of Day's arguments is a defence of the development of an activist identity. According to the author, more important than the new demands made of teachers (and consequently, of TES) present in several documents, which suggest specific patterns, is the need for educators to create a passionate engagement with their job. In other words, they must keep a continuous commitment, always do their best, and also understand teacher education as a moral enterprise. To the author, the best teachers are the ones with a higher level of intellectual and moral commitment, not only toward their fields of knowledge, but also toward their students and their context. Jephcote and Salisbury (2009) (who also focus on the issue of the new demands presented to TES, especially in terms of performance pressure) advance the idea that the changes implicated in this process destabilize the educators' work, even if they remain committed to satisfying their students' needs and interests. Therefore, if, on the one hand, educators are increasingly victims of established patterns and norms, on the other hand, they are agents in the process of constructing their professional identity in a more significant way, especially regarding their students' needs and interests. As such, classroom interactions can (to the vast majority of educators) be crucial for the construction and reconstruction of professional identities (Jephcote & Salisbury, 2009).

Summarizing, the studies in this axis that include the element of “change” share, in methodological terms, the same narrative perspective and highlight collaborative spaces, an intellectual and moral commitment, a commitment towards students and the narrative-biographical process as important elements in the construction of professional identities and teachers’ professionalism.

TES and interactive processes

Ben-Peretz et al. (2010) and Niesz (2010) look to Sachs (2001) and Wenger (1998) in order to discuss the dynamics of the formation of professional identities as a relevant element in TES’ professional development processes. The authors highlight two dimensions: identity constructed in relation to the participation in communities of practice, and identity as a learning trajectory, in accordance with the idea of a close connection between identity and practice (Wenger, 1998). In Sachs, the authors look for arguments to prove the importance of self-narratives and participation in communities of practice as privileged strategies to develop the professional identities of TES. Swennen et al. (2010), in a similar and complementary approach, quote the conception of professional identity as described by Holland et al. (1998). It is a conception of identities as socially constructed selves that manifest themselves in “figurative worlds”. The authors associate this idea with the notion of communities of practice defined by Wenger (1998).

The analytical model developed by Gee (2000) serves as theoretical support for the analysis conducted by Dinkelman (2011). According to that model, identities can be seen in relation to four intersecting perspectives, namely, the nature perspective (identity emerging from forces of nature), the institutional perspective (identity set by authorities within an institution), the discursive perspective (identity defined by practices and dialogue with others), and the affinity perspective (identity related to loyalty toward group affiliation perspectives). In his self-study, Dinkelman (2011) emphasizes the importance of the discursive and affinity perspectives to discuss the construction of his own professional identity.

These studies, despite focusing on different subjects —programs for professional development and the identification of sub-identities within literature on TES— present a common perspective on professional identities. This common element is the vital role of the communities of practice and of the relationships established with those involved in the teacher education context. This way, emphasis is placed on the relational dimension of identity construction. Other studies also highlight, within this theoretical frame, the discursive and the affinity perspectives: they include issues related to practice, to dialogue with colleagues, and to affiliations with different communities of practice.

From the conceptual point of view, this set of articles gathers aspects that are also considered in those included in the first and second axes of analysis. However, they do not mention the identity transition from being a teacher to being a TE and a researcher. They offer a much more general approach to the communicational conditions that promote the development of identities. For that reason, in this group of articles, the goal of identity formation is mainly focused on the micro and meso levels of the promotion of professional development.

The Ben-Peretz et al. (2010) research study results in arguments favorable to the promotion of professional identities in communities of practice, regarded as spaces for learning and sharing experiences. There are no references to specific TES' identities. Dinkelman (2011) also recognizes the importance of communities of practice by highlighting—in his own experience—the conceptual characteristics of the TE program, which he considers a structural aspect. In his trajectory, the author underlines the construction of a professional identity when teaching is associated with research. This association is shaped by externally established teaching patterns, by relations of acknowledgment, and by collaboration with colleagues and student teachers.

Conclusion

The general goal of this article was to characterize research studies on teacher educators. More specifically, the article intended to identify the role played by the studies on teacher educators' identities in that broader context. These objectives were achieved reviewing the literature on this theme published in international scientific journals in the period between 2000 and 2019.

Regarding the first one, the following aspects can be underlined as the most representative findings of the analysis that was carried out:

- » During the 2006-2010 period a larger number of publications focused on TES was produced.
- » With respect to the geographical contexts in which research studies were developed, two main sources can be identified—the United States and the United Kingdom.
- » Countries that published the most from 2000 to 2005 maintained this position during the period in which publications on the topic reached their peak.
- » The relation established between themes and national origin of the first author made it possible to identify concentrations of certain themes in specific countries.

- » In the United States, the articles focus mainly on the “Practices and knowledge” and “Multiculturalism and diversity” themes.
- » The largest number of publications within the “Professional identities”, “Articulating teaching and research”, and “Career induction” sub-themes corresponds to the United Kingdom.
- » Articles on the “Curricula, policies, and reforms” theme are distributed across various countries.

The analysis allows one to establish a relationship between a country’s educational system (notably how TES are recruited in each country) and the more attractive research themes there. In that sense, the case of the United Kingdom is paradigmatic. There, TES are recruited mostly for being “good schoolteachers”, which influences the aspect that is most often studied, i.e., the transition of schoolteachers to teacher education in higher education institutions and the relation between their identities as teachers and as TES.

A conception of professional identity as a socialization process, in which personal and professional trajectories are interconnected, is present in most of the articles. There is a common understanding that identities are formed in a dynamic way, through personal and cultural biographies, social influence, and institutional values. Despite acknowledging the importance of an interrelated analysis of biographical and relational dimensions, the concern with professional development highlights, manifestly, the contextual and relational dimensions, whereby, through the work of E. Wenger, communities of practice acquire significance.

The analyzed articles address, mainly, the tensions and conflicts in the process of identity formation, the types of identities that educators need, and, especially, the favorable environments for identity development. However, the conceptual perspectives on identity being used in the analyses originate variations concerning the kind of context being considered and the identity problems presented. In fact, articles on TES’ identities vary according to the emphasis given to the diachronic or synchronic dimensions of identity formation and according to the contextual levels being considered. For example, in the axis of “TES in a context of change”, the analysis focuses on the macro level, while in the axis of “TES and interactive processes” it addresses the meso and micro levels, centered on the relational dynamic that contributes to professional identity promotion.

In “From schoolteacher to TE”, the emphasis is on continuities and/or ruptures between what they used to be as schoolteachers and what they are incited to become as TES. In the axis of “TES and research”, the multiple nature of the same identity (dedicated educator or isolated researcher, dedication to others or self-interest) and the way a situation contributes to a decision regarding which identities should be updated, invented, or

hidden, are privileged and have a clear interactionist inspiration. In the axis of “TES in a context of change”, the identity of educators is associated with conceptions of professionalism and the empowering of the teaching profession. In an approach in which political positioning is notorious, the entrepreneurial “official identity” (Lawn, 2001) is criticized, and the capacity of TE, as agents, to give new meaning to their role is explained, notably, through a reinvention of the meaning of being a TE in higher education.

The results emphasize the processes of identity formation and not necessarily a description of the identities themselves. In fact, these are only mentioned in order to note their absence, as is the case of academic and research identities. However, some of the articles reveal some of TES’ identities, mostly the ones that are devoted to educators who are starting their careers in higher education, having previously worked as teachers in other levels of the educational system. These identities are strongly connected with prior professional experience, i.e., to schoolteacher identities.

The tensions in identity formation regarding the desirable or demanded identities fundamentally deal with contexts of change, the need to develop research and academic identities, and the articulation to be established between an identity as a teacher and an identity as an educator in higher education institutions.

The analysis carried out in this article provides an overall framework for the published research on TES, which can be used dynamically. For instance, it can be employed to situate any research, to trace the evolution of TE research (now and in the future), to discern the specific contribution of each approach, and also to verify in what way research questions are associated with the specific/concrete conditions of a certain country.

Finally, it is important to keep in mind that the framework created by this analysis comes from databases, which include research conducted mainly in the North (Freire, 1997; Santos, 1995). It will be important to open the analysis to other geographies and cultures.

References

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007.
- Barak, J., Gidron, A., & Turniansky, B. (2010). ‘Without stones there is no arch’: A study of professional development of teacher educators as a team. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 275-287. doi:10.1080/19415250903457489.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices.

Professional Development in Education, 36(1-2), 111-129.
doi:10.1080/19415250903454908.

Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155-165. doi:10.1080/13601441003738368.

Boyd, P., Allan, S., & Reale, P. (2010). *Being a teacher educator: Pedagogy, scholarship and identity of lecturers in teacher education in further education workplace contexts*. British Educational Research Association.

Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher education: Expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 9-24. doi:10.1080/19415250903454767.

Brody, D., & Hadar, L. (2011). "I speak prose and I now know it": Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1223-1234. doi:10.1016/j.tate.2011.07.002.

Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 813-820. doi:10.1016/j.tate.2009.10.018.

Clandinin, D., Downey, C., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154. doi:10.1080/13598660902806316.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. doi:10.1016/S0742-051X(02)00091-4.

Crook, D. (2012). Teacher education as a field of historical research: Retrospect and prospect. *History of Education*, 41(1), 57-72. doi:10.1080/0046760X.2012.649578.

Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145-158. doi:10.1080/1047621042000213584.

Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26. www.jstor.org/stable/23479560.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi:10.1080/01411920600775316.

Dinkelman, T. (2011). Forming a teacher educator identity: Uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 309-323. doi:10.1080/02607476.2011.588020.

- Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: Confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), 203-215. doi:10.1016/j.tate.2003.12.001.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation: Construcción des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Field, S. (2012). The trials of transition, and the impact upon the pedagogy of new teacher educators. *Professional Development in Education*, 38(5), 811-826. doi:10.1080/19415257.2012.701658.
- Freidus, H., Baker, C., Feldman, S., Hirsch, J., Stern, L., Sayres, B., Sgouros, C., & Wiles-Kettenmann, M. (2009). Insights into self-guided professional development: Teachers and teacher educators working together. *Studying Teacher Education*, 5(2), 183-194. doi:10.1080/17425960903306948.
- Freire, P. (1997). *Política e educação: Ensaios*. Cortez.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. doi:10.3102/0091732X025001099.
- Hamilton, M., & Clandinin, J. (2011). Unpacking our assumptions about teacher educators around the world. *Teaching & Teacher Education*, 27, 243-244. doi:10.1016/j.tate.2010.11.008.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Huber, E., Hoadley, S., & Wood, L. (2011). Teaching induction program: Framework, design and delivery. *Asian Social Science*, 7(11), 13-18. doi:10.5539/ass.v7n11p13.
- Hussein, J. (2007). Developing teacher educators: A technocratic rationality versus critical practical inquiry: The Ethiopian experience. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 209-235. doi:10.1080/13674580701293051.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966-972. doi:10.1016/j.tate.2009.05.010.
- Koster, B., & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 343-354. doi:10.1080/02619760220128897.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38.

- Many, J. E., Green, J., Wallace, F. H., Graham, M., Dixey, B., Miller, S., Myrcik, C. & Pendergraft, B. (2006). Understanding the impact of a state-wide reading consortium on literacy teacher educators. *Reading Research and Instruction*, 45(4), 319-352. doi:10.1080/19388070609558454.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>.
- McKeon, F., & Harrison, J. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 25-44. doi:10.1080/19415250903454783.
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure* (3.rd ed.). Free Press.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 261-277. doi:10.1080/02607476.2011.588014.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142. doi:10.1016/j.tate.2004.12.006.
- Nias, J. (1981). "Commitment" and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190. doi:10.1080/0013191810330302.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Niesz, T. (2010). Chasms and bridges: Generativity in the space between educators' communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 37-44. doi:10.1016/j.tate.2009.06.015.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008.
- Robinson, M. (2003). Teacher education policy in South Africa: The voice of teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 19-34. doi:10.1080/0260747022000057954.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327-336. doi:10.1016/j.tate.2005.11.003.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819.
- Sachs, J. (2003). *The activist professional*. Open University Press.

- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. doi:10.1177/000312240507000602.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201. doi:10.1080/0261976032000088738.
- Stryker, S. (1997). In the beginning there is society: Lessons from a sociological social psychology. In C. McGarty & S. A. Haslam (Eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society* (pp. 315-27). Blackwell.
- Stryker, S., & Serpe, R. (1994). Identity salience and psychological centrality: Equivalent, overlapping or complementary concepts? *Social Psychological Quarterly*, 57(1), 16-35. doi:10.2307/2786972.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1), 131-148. doi:10.1080/19415250903457893.
- Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184. doi:10.1080/02619760802000180.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238. doi:10.1080/02619760902756020.
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. doi:10.17227/01203916.5512.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!': Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168. doi:10.1080/19415250903457083.
- Welmond, M. (2002). Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*, 46(1), 37-65. doi:10.1086/324049.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yuan, R. (2016). Understanding higher education-based teacher educators' identities in Hong Kong: A sociocultural linguistic perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(4), 379-400. doi:10.1080/1359866X.2015.1094779.
- Zhu, H. (2010). Curriculum reform and professional development: A case study on Chinese teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 373-391. doi:10.1080/19415250903457604.



Examining the Predictors of Innovative Teaching Practices among Indonesian Lecturers

Examinando os preditores de práticas de ensino inovadoras entre professores indonésios

Examen de los predictores de prácticas de enseñanza innovadoras entre profesores de Indonesia

Mohamad Arief Rafsanjani* 

Albrian Fiky Prakoso** 

Eka Hendi Andriansyah*** 

Purba Andy Wijaya**** 

Andri Eko Prabowo***** 

M. Rudi Irwansyah***** 

Para citar este artículo: Rafsanjani, M. A., Prakoso, A. F., Andriansyah, E. H., Wijaya, P. A., Prabowo, A. E. & Irwansyah, M. R. (2023). Examining the Predictors of Innovative Teaching Practices among Indonesian Lecturers. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 57-73. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13358>



Recibido: 03/02/2021

Evaluado: 04/08/2021

* Master of Economics Education, Lecturer at Universitas Negeri Surabaya, Department of Economics Education. mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

** Master of Economics Education, Lecturer at Universitas Negeri Surabaya, Department of Economics Education. albrianprakoso@unesa.ac.id

*** Master of Economics Education, Lecturer at Universitas Negeri Surabaya, Department of Economics Education. ekaandriansyah@unesa.ac.id

**** Master of Economics Education, Lecturer at Universitas Islam Riau, Department of Accounting Education. purbaandywijaya@edu.uir.ac.id

***** Doctor of Economics Education, Lecturer at Universitas Islam Riau, Department of Accounting Education. aep@edu.uir.ac.id

***** Master of Economics Education, Lecturer at Universitas Pendidikan Ganesha, Department of Economics Education. rudi.irwansyah@undiksha.ac.id

Abstract

Rapid developments in technology have changed the teaching and learning process. As a consequence, lecturers must innovate in their teaching practices to be effective and efficient. However, there is not enough literature that explains the key competencies for innovative teaching. Research mostly focuses on innovative teaching in general and theoretical perspectives. This article tries to explore the key predictors of innovative teaching practices. Structural equation modeling (SEM) was used to examine the research model on a sample of 274 teachers chosen at random. We used an online questionnaire to reach the participants who represent our population (Indonesian lecturers). The result indicates that four competencies (pedagogical, learning, technological, and social competency) significantly predict lecturers' innovative teaching performance. The findings provide important insight for those concerned with promoting innovative teaching skills among the Indonesian lecturers.

Keywords

innovative teaching; key competencies; predictor; Indonesian lecturer

Palavras-chave

ensino inovador; competências essenciais; preditor; professores Indonésios

Resumo

O rápido desenvolvimento da tecnologia mudou o processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, os docentes devem inovar nas práticas de ensino para serem eficazes e eficientes. Mas não há literatura suficiente que explique as competências-chave para o ensino inovador. A maioria deles investiga o ensino inovador em geral e perspectivas teóricas. Este estudo tenta explorar o preditor-chave de práticas de ensino inovadoras. Modelagem de equações estruturais (SEM) foi usada para examinar o modelo de pesquisa em 274 amostras tomadas aleatoriamente. Usamos um questionário online para chegar aos participantes que representam nossa população (palestrantes indonésios). O resultado indica que quatro competências (pedagógica, de aprendizagem, tecnológica e social) predizem significativamente o desempenho pedagógico inovador dos professores. Os resultados fornecem informações importantes para as partes interessadas relacionadas na promoção de habilidades de ensino inovadoras entre os professores indonésios.

Resumen

Los rápidos avances tecnológicos han cambiado el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los profesores deben realizar innovaciones en las prácticas docentes para que sean efectivas y eficientes. Sin embargo, no hay suficiente literatura que explique las competencias clave para la enseñanza innovadora. La mayoría de esta investiga la enseñanza innovadora en perspectivas generales y teóricas. Este estudio intenta explorar el predictor clave de prácticas de enseñanza innovadoras. Se utilizó el modelado de ecuaciones estructurales (SEM) para examinar el modelo de investigación en una población de 274 participantes elegidos al azar. Se aplicó un cuestionario en línea para llegar a los participantes que representan a nuestra población (conferencistas indonesios). El resultado indica que cuatro competencias (pedagógica, de aprendizaje, tecnológica y social) predicen significativamente el desempeño innovador de los docentes. Los hallazgos brindan información importante para los interesados en promover habilidades de enseñanza innovadoras entre los profesores de Indonesia.

Palabras clave

enseñanza innovadora; competencias clave; preditor; profesores de Indonesia

Introduction

Rapid changes in science and technology put all organizations under pressure (Gilbert et al., 2021; Schiavi & Behr, 2018; Škerlavaj et al., 2010). Consequently, they force all businesses to innovate if they are to survive in a competitive environment (de Jong & Kemp, 2003; Gilbert et al., 2021; Migdadi, 2021). The pressures also occur in the education field, especially in higher education. Current technological developments are changing the learning process, so that old teaching methods are no longer effective (Simplicio, 2000; Zhang et al., 2020). This situation pushes educational institutions, e.g., universities, to seek out new ways and approaches to teaching and learning (Zhu et al., 2013), and innovative teaching is the answer (Simplicio, 2000; Zhang et al., 2020).

Innovative teaching is the teacher's willingness to identify different strategies, methods, approaches, and evaluation criteria in teaching practice (Gilbert et al., 2021; Jaskyte et al., 2009). Some literature agrees and recognizes that innovative teaching is crucial to prepare creative and future professionals (Jaskyte et al., 2009), keep students' attention, and encourage class engagement (Cao et al., 2020). Innovative teaching is also an essential skill for lecturers in higher education (Cao et al., 2020) and plays a key role in innovative teaching performance (Zhu et al., 2013).

Due to the crucial role played by innovative teaching, all educators must develop their innovative teaching skills (Beer & Mulder, 2020; Brouwer & Korthagen, 2005; Zhu et al., 2013). However, it is necessary to ask what skills or competencies have a big influence on innovative teaching. Most studies describe the teacher's lack of innovative teaching in general (Zhu et al., 2013) and approach the innovative teacher from his/her personality through a theoretical perspective (Hannon, 2008; Zhu & Wang, 2014). Besides, literature that explains the core skills for innovative teaching is scarce (Zhu et al., 2013), and there is a lack of studies focused on innovative teaching competencies that deal with innovative teaching performance. Consequently, this research tries to fill the gap by exploring the predictors of innovative teaching, focusing on the competencies or skills they relate to.

Innovative teaching

As mentioned earlier, innovative teaching refers to the teacher's willingness to seek out different strategies, methods, approaches, and evaluation criteria in teaching practice (Gilbert et al., 2021; Jaskyte et al., 2009). Some literature stressed the learning outcome of innovative teaching, e.g., cognitive and affective skills of students (Zhu et al., 2013). In spite of the innovative teaching described in diverse concepts, most of the literature

agrees on the fact that innovative teaching refers to the use of new ideas, strategies, methods, approaches, and criteria of evaluation by teachers to identify the individual differences of students. Innovative teaching aims at reconciling students' talent and stimulate their learning interest to promote effective learning.

Scholars suggest at least five aspects of innovative teaching (Alvarez-Bell et al., 2017; Brouwer & Korthagen, 2005; Cao et al., 2020; Chen, 2009; Rafsanjani et al., 2021; Zhu et al., 2013). First, *innovative thoughts*, which refer to the ability to think out of the box to cope with problems, looking around for alternative solutions, and have a sense of sensitivity in dealing with something (Sternberg & Lubart, 1998). Innovative thoughts also refer to teachers' ability to integrate the rising of teaching and curriculum development trends and implementing it with an open mind (Zhu et al., 2013).

Second, *innovative teaching content*. It describes teachers' ability to adjust the teaching content to their students' characters (Chen, 2009). Furthermore, teachers can include information and material from daily life in teaching content to produce course material that attracts students' interest and fits their personality (Zhu et al., 2013; Zhu & Wang, 2014). In sum, teachers should innovate in compiling interesting course content based on students' characteristics to trigger their critical thinking skills and imagination.

Third, *teaching methods* refer to organized teaching and learning activities by teacher and students' endeavor to achieve educational goals (Skutil et al., 2016). Teaching methods also relate to standards, principles, and procedures to be executed by teachers to attain learning objectives (Liu & Shi, 2007). How to choose a teaching method depends on the educational philosophy of individual teachers, the number of learners, subject area(s), the academic ability of learners, and the school mission statement (Dorgu, 2015; Gotz et al., 2005; Skutil et al., 2016). So, an innovative teacher must be able to choose the teaching methods that best suits the situation and conditions he/she works in. This idea is supported by modern pedagogy that suggests every teacher should master a wide range of teaching methods, both diversified and flexible (Skutil et al., 2016).

Fourth, *innovative teaching resources*. They allude to teacher's skill to use and combine all the available resources, such as the library, internet, and social resources, into teaching resources (Chen, 2009). Teachers are expected to provide a variety of teaching aids and equipment to promote students' interests and stimulate divergent learning activities (Feldhusen & Kolloff, 1978; Williamson, 2009; Zhu et al., 2013).

Finally, *innovative evaluation* refers to teachers' ability to use a wide range of evaluation and assessment methods, so that they help students to improve their comprehension, instead of judging their academic skills

(Beghetto, 2005). Teachers should be able to establish a safe atmosphere in the classroom and ensure the latitude for students to explore their own potential (Ellis & Barrs, 2008), as well as reward curiosity and exploration (Beghetto, 2005). They also should address students' mistakes positively, so that they become aware of their weaknesses and can achieve the learning objectives in a steady environment.

The competencies for innovative teaching

The term *competency* refers to the combination of knowledge, skills, individual characteristics, motivation, and attitudes that make it possible for a person to act effectively and efficiently in a specific circumstance (Koster et al., 2005; Poole et al., 1998; Spencer & Spencer, 1993). Stoof et al. (2000) have divided all aspects of competency into task characteristics (knowledge and skills) and personal characteristics (motivation and attitudes). For our research purpose, exploring the competencies related to innovative teaching, we decided to focus on task characteristics, as personal characteristics are somehow essential for a person do his/her jobs properly, but they are not very tangible (Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993). Besides, motives and attitudes can be expressed in skills (Koster et al., 2005).

Previous studies have showed that there are major factors associated to teachers' competencies —referred to as pedagogical skills—, namely: problem-solving, school-family and society relationship, knowing the student, understanding the culture, monitoring and evaluation, knowledge of curriculum and content, communication, teamwork, emotional skills, ICT, and research competency (Cairney, 2000; Ferrari et al., 2009; Hannon, 2009; Karwowski et al., 2007; Koster et al., 2005; Runco, 2003; Sahin & Thompson, 2006; Sternberg & Lubart, 1999; Zhu et al., 2013). According to the literature review in the previous studies, all factors related to the teachers' competencies can be categorized into four general competencies: learning competency, social competency, educational or pedagogical competency, and technological competency (Zhu et al., 2013).

Learning competency is the readiness of teachers to learn how to teach with innovative teaching to increase teaching effectiveness (Chen, 2009). It is essential for innovation (Könings et al., 2007). Teachers must be aware that they are required to always learn about innovative teaching. They are expected to know how to find out current learning materials, different methods and strategies, and ways to overcome any problems that arise during the teaching and learning process. Teachers also should keep pace with scientific advancements through continuing professional development (CPD) (Pantić & Wubbels, 2010).

Social competency is the ability to effectively deal with social interaction (Orpinas, 2010). It also refers to teachers' ability to build positive communication and relationships with students regardless of their backgrounds, and to solve interpersonal conflicts (Koster et al., 2005; Ma, 2012; Pantić & Wubbels, 2010). There are three skills related to social competence. First, verbal communication skills, e.g., initiate a conversation and express ideas or feeling without blaming. Second, listening skills, e.g., pay attention and listening to others. Last, friendliness and respect skills, e.g., give compliments to others (Orpinas, 2010).

These skills are essential for teachers. Social sensitivity skills, such as empathic communication, strengthen social ties, which leads to increase collaboration with others (Yams, 2017) and promote an atmosphere of mutual trust, essential to encourage innovation (Akhavan & Mahdi Hosseini, 2016).

This finding shows that *social competency* is significantly related to academic performance (Eisenberg et al., 2010; Zorza et al., 2013), and correlated with the ability of task completion (Butterworth & Strauch, 1994). Consequently, it can be stated that social competency plays a vital role as a predictor of teaching performance. Thus, a teacher with good social skills will make it easier for them to collaborate with their colleagues, and eventually increase the opportunities to create teaching innovations.

Third, *educational or pedagogical competency* refers to teachers' ability to use combined, coordinated and synergistic tangible and intangible resources to promote the learning process in the best way (Madhavaram & Laverie, 2010; Ryegård et al., 2010). The components of pedagogical competency are: content knowledge, knowledge of pedagogical approaches, course management capability, classroom management capability, and student management capability (Madhavaram & Laverie, 2010). Pedagogical competency is essential for teachers as it integrates all components and resources to promote teaching effectiveness and achieve the learning objectives (Izmirli & Kurt, 2009; Zhang et al., 2020).

Liakopoulou (2011) found that pedagogical competence is crucial and becomes a prerequisite for entering the teaching profession. Furthermore, the knowledge field is essential for teachers to play their primary role (Meijer et al., 2001; Zhang et al., 2020), i.e., to facilitate students' learning by communicating information to them and creating situations in which students can learn effectively (Havighurst, 2018). The findings show that pedagogical competency is a crucial predictor of a teacher's teaching performance. It can be inferred that if a teacher has a good pedagogical competence, it would be easier for them to adapt themselves to the development of science and innovate in teaching performance.

Finally, technological competency refers to a combination of skills that reflects the ability to find and use digital information, technology tools, online collaboration, and explore new digital applications (King et al., 2017). Other scholars define technological competency as computer literacy, digital literacy, and information literacy. It refers to one's ability to use technological tools, navigate the online resources to collect information, recognize when data is required, to find specific data, and communicate with others (Bulger et al., 2014; Creighton et al., 2006; King et al., 2017; Lau, 2008).

Technological competence is an essential skill for teachers because technology can provide teachers with tools to create and develop new teaching methods (Ferrari et al., 2009), and closely relates to the successful innovative performance (Cohen & Levinthal, 1990). Moreover, technological competence enables an institution or person to adapt, combine, and re-configure their skills, knowledge, and capabilities to make some innovations (Bolívar-Ramos et al., 2012). So, these findings show that technological competency is crucial for teaching innovation performance.

Current Study

The literature reviewed states that innovative teaching is crucial to achieve learning objectives. However, based on the available research and literature, little is known about critical competencies for innovative teaching. This study tries to fill the gap by exploring the crucial competencies or skills related to innovative teaching, based on the arguments proposed in the literature review.

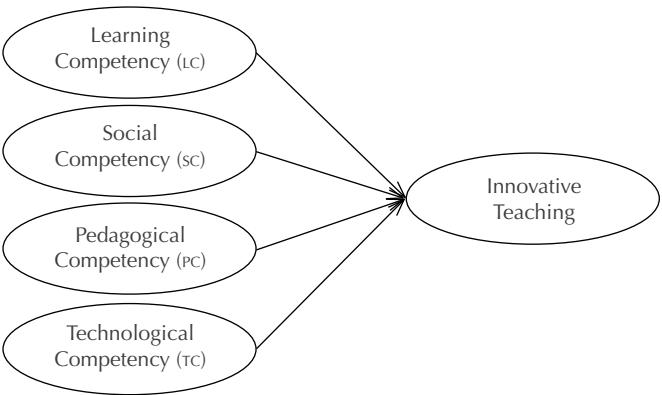


Figure 1.
Research Model

Fuente:

Method

Research Design

This study uses causal design model to find out the causal explanation between the endogen and exogen variables (Trochim, 2001). The research model was determined by literature review.

Participants

The research participants were 274 lecturers from nineteen universities in Indonesia who were chosen randomly. We applied an online questionnaire to reach the participants who represent our population (Indonesian lecturers). The percentage distribution of men and women were respectively 56 % male and 44 % female participants. Most of them hold a master’s degree (83 %), and the others a doctor’s degree (17 %). The respondents characteristics can be seen in table 1.

Table 1.
Respondents characteristics (N = 274)

		Σ	%
Gender	Male	154	56
	Female	120	44
Educational Background	Master	227	83
	Doctor	47	17

Source: Authors’ own elaboration.

Data Collection

We adapted the research tools used in the literature reviewed. A translator helped us to translate instrument into Indonesian to suit the context of our respondents. Then, a group of experts reviewed the questionnaire items to ensure that the respondents understood them properly.

Innovative teaching. We adapted six items from the innovative behaviour scale (de Jong & Kemp, 2003) to measure the innovative teaching variable (e.g., “I like to try out new teaching methods”, “In my work, I often come up with ideas”). The instrument was measured on a 5-point Likert scale, ranging from Strongly disagree (1) to Strongly agree (5). The loading factors of all items were calculated as > 0.8 and the cross loading factors as > 0.8. The Cronbach’s alpha coefficient of the instruments was calculated as 0.854.

The competencies. We also adopted the Core Competencies for Innovative Teaching Scale (Zhu et al., 2013) to measure four exogenous variables. We used five items to measure learning competency (e.g., “I actively learn new things related to new teaching concepts, new methods, etc.”, “As a teacher, I know how to learn to improve my teaching”), six items to measure social competency (e.g., “I am willing to share teaching problems with others”, “I have the knowledge on how to cooperate with others”), four items to measure technological competency (e.g., “I am willing to integrate modern multimedia technology into the teaching practice”, “I know the recent development of teaching technology”), and five items to measure pedagogical competency (e.g., “I have sufficient knowledge about the subjects that I teach”, “I am capable of mobilizing students’ learning enthusiasm and interests in the class”).

All the items were measured on 5-point Likert scale ranging from Strongly disagree (1) to Strongly agree (5). The loading factors of all items were calculated as > 0.7 and the cross loading as > 0.8 . The Cronbach’s alpha coefficient of the instruments was calculated for each competency variables: 0.838 for learning competency, 0.833 for social competency, 0.866 for technical competency, and 0.753 for pedagogical competency.

Data Collection

We used an online questionnaire to reach the participants. We sent e-mail messages to respondents based on data we obtained from the relevant ministries (Ministry of Education and Culture of the Republic of Indonesia). In the message, we asked the respondents whether they were willing to participate in this research. We explained the research objectives, the significance of the study and the variables to be investigated. If they wanted to be part of the study, they were invited to fill out a questionnaire on the link provided. On the contrary, if they did not, they could ignore the e-mail message.

Data Analysis

We used structural equation modelling (SEM) in WarpPLS 6.0 to examine our research model. Before running the research model, we examined the outliers and removed them from the dataset. We also made sure that the research model proposed is robust ($APC < .001$; $ARS < .001$, $AVIF = 2.261$, $GoF = .638$) (Solimun & Nurjannah, 2017).

Findings

We ran the research model using WarpPLS to examine all paths simultaneously. The result (figure 2) shows that all independent variables have a positive and significant effect on dependent variables ($p < .01$). The result confirmed our hypothesis that learning competency (LC), social competency (sc), technological competency (TC), and pedagogical competency (PC) have a significant effect on the innovative teaching (IT) of the lecturer.

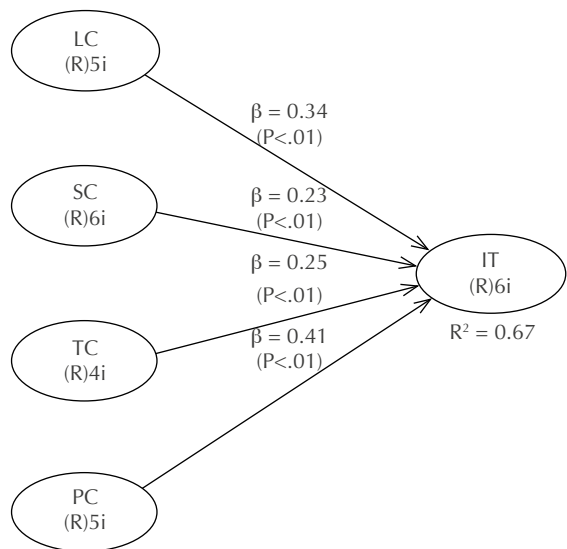


Figure 2.
Structural model with standardized path coefficient

Fuente:

Discussion

The result shows that four competencies in our research model were confirmed as key competencies related to innovative teaching. Looking at the beta score (β), the strongest predictor is pedagogical competency (PD) followed by learning competency (LC), technological competency (TC), and social competency (sc).

The results prove that pedagogical competency (PC) has a positive and significant effect on innovative teaching. As mentioned in the literature review, PC refers to the teacher's knowledge related to content knowledge, pedagogical approaches, course management capability, classroom management capability, and student management capability (Madhavaram & Laverie, 2010). PC also refers to teachers' ability to use combined, coordinated and synergistic tangible and intangible resources to better promote

learning (Madhavaram & Laverie, 2010; Ryegård et al., 2010; Zhang et al., 2020). These abilities will help lecturers adapt and find solutions when facing challenges in the teaching and learning process. A lecturer with a robust pedagogical competency can easily adapt himself/herself to science development and promote innovation in teaching performance. Moreover, innovation comes from a deep understanding of the subject matter or discipline (Sternberg & Lubart, 1999).

This result is in line with previous findings. Pedagogical competency is crucial and is a prerequisite for entering the teaching profession (Liakopoulou, 2011) to fulfil their basic function (Meijer et al., 2001), i.e., to facilitate students' learning by communicating information to them and creating situations in which students can learn effectively (Havighurst, 2018) .

Learning competency (LC) proved to be a positive and significant predictor of innovative teaching. It refers to teachers' willingness to learn something new, to increase teaching effectiveness (Chen, 2009). This is crucial for innovation, especially in teaching and learning. Teachers should know how to find out current learning materials, different methods and strategies, and ways to overcome any problems that arise during the teaching and learning process. They must be aware that they are expected to keep pace with science development through continuing professional development (CPD). This finding strengthens the previous studies that revealed that learning competency is an essential factor in performing innovations in the educational sector, especially for teachers (Chen, 2002; Könings et al., 2007; Pantić & Wubbels, 2010).

Technological competency (TC) has a positive and significant effect on innovative teaching. This suggests that lecturers with strong technological skills would have easiness for teaching innovation. This skill would help lecturers to find out the information they need by using and integrating multiple sources (e.g., online journals and library, YouTube, podcasts) quickly and efficiently. Furthermore, they could use and apply digital technology in teaching practices. This skill also helps the lecturer to create new teaching methods or strategies that are more appropriate to the current condition.

This finding coincides with the previous studies which state that innovation in the teaching and learning process is mostly related to changes in the use of and developments in technology (Hannon, 2009). This competency helps the lecturer to use technological tools to create and develop new teaching methods (Ferrari et al., 2009). It enables an institution or person to adapt, combine, and re-configure their skills, knowledge, and capabilities to make some innovations (Bolívar-Ramos et al., 2012).

Finally, social competency (SC) has a positive and significant effect on innovative teaching. It indicates that the lecturers with good social competency, such as communication skills, the ability to build a positive

teacher-student relationship, and friendliness, will make it easy to establish effective social interactions with students and colleagues. These abilities will strengthen social ties, increase collaboration with students and colleagues, and promote a mutual trust atmosphere that is important for generating creative ideas in teaching practices. Supporting atmosphere will create a situation that promotes sharing knowledge, ideas, and insights between the lecturers and students. Then, the learning objectives will be achieved effectively and efficiently. This is in line with the previous findings according to which social competency is significantly related to academic performance (Eisenberg et al., 2010; Zorza et al., 2013) and correlates with task completion ability (Butterworth & Strauch, 1994).

Conclusions and implications

This study proves that innovative teaching is significantly affected by pedagogical competency, learning competency, technological competency, and social competency, respectively. This study also provides some evidence that these four competencies are the key to the successful innovative teaching of lecturers. Mastery of these four competencies will make it easier for lecturers to deal with the challenges related to science and technology development.

This study provides some important insights for concerned parts, such as the university administrator and related ministry. University administrations must encourage lecturer to improve their pedagogical and technological competencies. The administrators should provide a favorable atmosphere, so that the lecturers can promote their learning competency and collaborate with colleagues or students. The related ministry should consider emphasizing these four competencies in the curriculum design of prospective lecturers, so that they have strong provisions to carry out teaching innovation when facing science and technology development.

References

- Akhavan, P., & Mahdi Hosseini, S. (2016). Social capital, knowledge sharing, and innovation capability: An empirical study of R&D teams in Iran. *Technology Analysis & Strategic Management*, 28(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/09537325.2015.1072622>.
- Alvarez-Bell, R. M., Wirtz, D., & Bian, H. (2017). Identifying keys to success in innovative teaching: Student engagement and instructional practices as predictors of student learning in a course using a team-based learning approach. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 128-146.

- Beer, P., & Mulder, R. H. (2020). The effects of technological developments on work and their implications for continuous vocational education and training: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11(918). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00918>.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69(3), 254-263. <https://doi.org/10.1080/00131720508984694>.
- Bolívar-Ramos, M. T., García-Morales, V. J., & García-Sánchez, E. (2012). Technological distinctive competencies and organizational learning: Effects on organizational innovation to improve firm performance. *Journal of Engineering and Technology Management*, 29(3), 331-357. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2012.03.006>.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>.
- Bulger, M. E., Mayer, R. E., & Metzger, M. J. (2014). Knowledge and processes that predict proficiency in digital literacy. *Reading and Writing*, 27(9), 1567-1583. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9507-2>.
- Butterworth, J., & Strauch, J. D. (1994). *The relationship between social competence and success in the competitive workplace for persons with mental retardation*. Council for Exceptional Children/Division Developmental Disabilities.
- Cairney, T. (2000). *The knowledge based economy: A review of the literature*. NSW Board of Vocational Education and Training.
- Cao, C., Shang, L., & Meng, Q. (2020). Applying the job demands-resources model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103009. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103009>
- Chen, S. C. (2009). *A study of the relations between innovative teaching capacity and teaching effectiveness of teachers in elementary and junior high schools in Penghu County*. <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge&cache=1283038497890>.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152. <https://doi.org/10.2307/2393553>.
- Creighton, W., Kilcoyne, M., Tarver, R., & Wright, S. (2006). Computer literacy levels of students enrolling in a post-secondary computer applications/information technology course. *Information Technology, Learning & Performance Journal*, 24(1), 15-23.
- de Jong, J. P. J., & Kemp, R. (2003). Determinants of co-workers' innovative behaviour: An Investigation into knowledge intensive services. *International Journal of Innovation Management*, 07(02), 189-212. <https://doi.org/10.1142/S1363919603000787>.

- Dorgu, T. E. (2015). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6), 77-87. <https://doi.org/10.11648/j.ijse-du.s.2015030601.13>.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>.
- Ellis, S., & Barrs, M. (2008). *The assessment of creative learning*. Creative Partnerships.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1978). A three stage model for gifted education. *G/C/T*, 1(4), 3-57. <https://doi.org/10.1177/107621757800100403>.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU Member States*. <http://www.jrc.ec.europa.eu/>.
- Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., & Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1715816>.
- Gotz, T., Lohrmann, K., Ganser, B., & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden: Konstanz oder Wandel? *Empirische Padagogik*, 19(4), 342-360. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-137859>.
- Hannon, J. (2008). *Breaking down online teaching: Innovation and resistance* Ascilite - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2008. <https://www.learntechlib.org/p/46212>.
- Hannon, J. (2009). Breaking down online teaching: Innovation and resistance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1178>.
- Havighurst, R. J. (2018). *Teaching: Function and roles of teachers*. Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/teaching>.
- Izmirli, Ö., & Kurt, A. A. (2009). Basic competencies of instructional technologists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 998-1002.
- Jaskyte, K., Taylor, H., & Smariga, R. (2009). Student and faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21(1), 111-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10400410802633673>
- Karwowski, M., Gralewski, J., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2007). Creative teaching of creativity teachers: Polish perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 57-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.004>.
- King, H., Miller, C. L., & Bayerl, J. (2017). Building technology competency: An evidence-based approach to improving student technology

- skills. *Journal of Formative Design in Learning*, 1(1), 45-55. <https://doi.org/10.1007/s41686-017-0001-5>.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.004>.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>.
- Lau, J. (2008). *Information literacy: International perspectives*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9783598440946>.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01495.x>
- Liu, W., & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methodseffectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71. <https://eric.ed.gov/?id=ED497389>.
- Ma, H. K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 287472-287472. <https://doi.org/10.1100/2012/287472>.
- Madhavaram, S., & Laverie, D. A. (2010). Developing pedagogical competence: Issues and implications for marketing education. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 197-213. <https://doi.org/10.1177/0273475309360162>.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184. <https://doi.org/10.1080/00220670109599914>.
- Migdadi, M. M. (2021). Organizational learning capability, innovation and organizational performance. *European Journal of Innovation Management*, 24(1), 151-172. <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2018-0246>.
- Orpinas, P. (2010). Social competence. In I. B. Weiner & W.E. Craighead *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Eds.), <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>.

- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33(4), 48-56.
- Poole, M. E., Nielsen, S. W., Horrigan, L. M., & Langan-Fox, J. (1998). Competencies for professionals and managers in the context of educational reform. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), 87-107.
- Rafsanjani, M. A., Hakim, L., Laily, N., Wijaya, P. A., & Irwansyah, M. R. (2021). Exploring the predictor of innovative teaching using the job demands-resources model. *The Education and Science Journal*, 23(3), 58-74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-58-74>.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Ryegård, Å., Apelgren, K., & Olsson, T. (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*.
- Sahin, I., & Thompson, A. (2006). Using Rogers' theory to interpret instructional computer Use by COE Faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782474>.
- Schiavi, G. S., & Behr, A. (2018). Emerging technologies and new business models: A review on disruptive business models. *Innovation & Management Review*, 15(4), 338-355. <https://doi.org/10.1108/INMR-03-2018-0013>.
- Simplicio, J. S. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Škerlavaj, M., Song, J. H., & Lee, Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. *Expert Systems with Applications*, 37(9), 6390-6403. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.02.080>.
- Skutil, M., Havlíčková, K., & Matějčková, R. (2016). Teaching methods in primary education from the teacher's point of view. *SHS Web of Conferences*, 26. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601001>.
- Solimun, F., & Nurjannah. (2017). *Metode Statistika Multivariat Pemodelan Persamaan Struktural (SEM) Pendekatan WarpPLS*. Universitas Brawijaya Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performanc*. Wiley.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1998). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press. 10.1017/CBO9780511807916.003.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity*. Cambridge University Press.
- Stoof, A., Martens, R. L., & van Merriënboer, J. J. G. (2000). *What is competence? A constructivist approach as a way out of confusion*. The Annual Conference of the Dutch Educational Research Association (VOR).
- Trochim, W. M. K. (2001). *The research methods knowledge base*. Thomson Learning.
- Williamson, B. (2009). *Curriculum and teaching innovation: Transforming classroom practice and personalisation*. Futurelab.
- Yams, N. B. (2017). Integrated Model of innovative competence. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 3, 140-169.
- Zhang, A., Olelewe, C. J., Orji, C. T., Ibezim, N. E., Sunday, N. H., Obichukwu, P. U., & Okanazu, O. O. (2020). Effects of innovative and traditional teaching methods on technical college students' achievement in computer craft practices. *SAGE Open*, 10(4), 215824402098298. <https://doi.org/10.1177/2158244020982986>.
- Zhu, C., & Wang, D. (2014). Key competencies and characteristics for innovative teaching among secondary school teachers: A mixed-methods research. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 299-311. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9329-6>.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>.
- Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S., & Acosta Mesas, A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E87, Article E87. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.87>.



Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana

Making is (Re)inventing: School Ground in Urban Poverty Contexts

Fazer é reinventar: terreno escolar em contextos de pobreza urbana

Maia Milena Acuña* 

Silvia Mariela Grinberg** 

José Ignacio Rivas-Flores*** 

Para citar este artículo: Acuña, M. M., Grinberg, S. M. y Rivas-Flores, J. I. (2023). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 74-95. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13442>

Recibido: 24/02/2021
Evaluado: 09/07/2021



* Doctora en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. maiaacunia@hotmail.com

** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina). Magíster en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, FLACSO) y especialista en Sociología de la Educación y de la Pedagogía. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. grinberg.silvia@gmail.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Universidad de Málaga, España. i_rivas@uma.es

Resumen

Con el ánimo de problematizar la vida escolar y el resultado de las estancias en terreno en dos escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza, este artículo de investigación discutirá la categoría de *suelo escolar* para describir las condiciones materiales-estructurales, geográficas y simbólicas en las que es realizado el trabajo docente. Para ello, se tomarán cuatro entrevistas en profundidad a actores escolares de dos escuelas públicas de la provincia del Chaco. En ellas se evidencia que en este *suelo escolar* deben ser atendidas múltiples urgencias —aunque esto es así desde la misma constitución de la escuela pública y urbano-periférica en Argentina—. Sin embargo, aquí —al problematizar esta categoría— también analizaremos las maneras en las que estas instituciones se configuran como espacios democráticos —si no son los únicos— en la vida de sus estudiantes.

Palabras clave

centro de enseñanza secundaria; pobreza; integración escolar; condiciones de trabajo del profesor

Keywords

secondary education center;
poverty; school integration;
teacher work conditions

Abstract

With the intention of problematizing school life and the result of field work in two secondary schools located in contexts of poverty, this article will analyze the category of school soil to describe the material and symbolic conditions in which teaching work is conducted. In this area, emergencies and needs must be tended to —although this is the case of the very constitution of the public and the urban-wise peripheral school and urban school in Argentina—. This article will focus on institutional configurations on less-cruel-to-inhabit land, constituting democratic spaces —if they are not the only ones— in the lives of their students.

Resumo

Com o objectivo de problematizar a vida escolar e os resultados das visitas de estudo a duas escolas secundárias públicas localizadas em contextos de pobreza, este artigo discutirá a categoria do *piso da escola* a fim de descrever as condições materiais-estruturais, geográficas e simbólicas em que o trabalho dos professores é realizado. Nesse terreno, múltiplas emergências devem ser atendidas, e isso é assim desde a própria constituição da escola pública e periférica urbana na Argentina. Assim, analisaremos as formas pelas quais essas instituições se configuram como espaços democráticos, se não são os únicos, na vida de seus alunos.

Palavras-chave

centro de ensino médio;
pobreza; integração escolar;
condições de trabalho
docente

Introducción

Desde el final del siglo xx, la escuela es interpelada desde múltiples frentes y en el presente este intento ha adquirido especial fuerza, dada la irrupción que sufrió la escolaridad por una pandemia mundial inesperada que exigió no solo una adecuación a los nuevos tiempos, sino también la implementación de cambios en las formas de enseñar, gestionar y organizar tiempos y espacios fuera de las instituciones educativas.

Nuevamente, la vida de las escuelas se puso en jaque, mientras que el suelo sobre el que se configuran diariamente no deja de estar atravesado por problemas preexistentes. Entre ellos podemos nombrar la intermitencia en las trayectorias de los estudiantes —esto es, el tránsito interrumpido de los estudiantes a través del sistema educativo, al que dejan de concurrir un tiempo y luego vuelven (Grinberg, 2009, 2015)— o la falta de insumos para que estas trayectorias, que no dejan de estar atravesadas por vidas complejas, no abandonen la escuela secundaria.

En este contexto, proponemos la noción de suelo escolar, que emerge como una categoría resultante de las estancias de campo en dos escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza de la provincia del Chaco, al nordeste de Argentina. Esta última es una de las regiones más empobrecidas del país, tal como lo refleja el mapa de la pobreza presentado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC).¹

En lo que respecta a la categoría *suelo*, durante la etapa de análisis del material empírico dimos cuenta de que en el discurso de los actores se encontraban aspectos en común respecto de la configuración de los territorios en donde fueron construidas las escuelas. Por lo tanto, el suelo se vincula a la idea de territorio, en términos de Dafunchio (2019).

De igual modo, otros aspectos que hacen parte de la cotidianidad de ambas escuelas fueron insumo para la construcción de la categoría *suelo escolar*: 1) aspectos geográfico-territoriales, al entender que ambas instituciones se encuentran ubicadas en las periferias urbanas; 2) aspectos históricos, que, a través de relatos, dieron cuenta de la necesidad de hacer escuela allí donde no había más que suelos despoblados; 3) aspectos políticos, vinculados a los posicionamientos ideológicos que dieron lugar a proyectos pedagógicos cuya finalidad es responder a las realidades

1 En el primer semestre del 2019, el nordeste argentino superó el 40 % en niveles de pobreza e indigencia. Particularmente, la provincia del Chaco alcanzó un 42,4 % y el Gran Resistencia, localidad donde se encuentra una de las escuelas, dio a conocer un total de 46,9 % de hogares que viven por debajo de la línea de la pobreza (Subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco, 2019).

institucionales vulnerables; y 4) aspectos socio-comunitarios, dado que en ambas escuelas se tejen vínculos de ayudas y negociaciones con el Estado y la comunidad barrial.

Así, la noción de *suelo* remite a la materialidad de la vida escolar (Hickey-Moody y Page, 2016), es decir, a la construcción cotidiana del piso, las paredes, bancos y pizarrones improvisados, así como a los intercambios y negociaciones de bienes entre las escuelas, las comunidades y el Estado. Pero también a lo simbólico, a lo afectivo, a las historias en torno a su creación, a los afectos, sentidos, emociones y a las corporalidades en la constitución de los sujetos y sus entornos (Solana, 2017).

En torno a la idea de *suelo* emerge, pues, un sentimiento de pertenencia, permanencia y acogida del recién llegado, dirá Arendt (2016), en medio de las situaciones de ajuste estructural que caracterizan a las escuelas en contextos periféricos. Se trata de un lugar en donde los sujetos se reúnen y accionan, en donde se “ensamblan”, tal como lo ha denominado Jasbir Puar (2007), siguiendo a Deleuze.

Ahora bien, es en este suelo, como lo discutiremos más adelante, donde se consigue construir la escuela frente a múltiples imprevistos y obstáculos que a diario los docentes deben resolver, pues no cuentan con las condiciones para realizar sus tareas. Es aquí donde afirmamos que las políticas públicas deben adentrarse con el fin de garantizar una materialidad que haga posible la inclusión efectiva de los estudiantes.

La Real Academia Española (RAE) define el *suelo* como una “superficie que se construye para que el piso esté sólido y llano”, por lo que entendemos que la noción de *suelo escolar* remite a las construcciones sobre dicha superficie y a cómo se buscan construir y reconstruir alternativas sobre ese suelo. Se trata de una base donde las instituciones edificaron a lo largo de los años y en donde dichas sedimentaciones permiten sostener la precariedad de la vida barrial. En contextos de pobreza urbana, esto adquiere tonos muy particulares, en especial, cuando se trata de atender la escolarización de estudiantes cuya norma es la intermitencia.

La configuración de los suelos escolares que analizaremos aquí surge desde cero en zonas periféricas, esto es, al calor de crisis socioeconómicas y resultado del empuje y la preocupación de las comunidades por las condiciones materiales propias de toda escuela que busque sostener las matrículas y la enseñanza (paredes, aulas, bancos, sillas, comida, etc.). El concepto de *suelo* permite, entonces, describir densamente las historias escolares que acogen, dan respuestas y configuran la vida de las comunidades barriales que devienen de éxodos territoriales.

Los datos obtenidos en este artículo son resultado del trabajo en terreno llevado a cabo entre 2016 y 2019, un periodo que continúa siendo significativo para comprender el panorama que atraviesa actualmente el

sistema educativo, en general, y la escuela secundaria en particular. Sostenemos esto porque en la densidad de la vida barrial, así como en las instituciones y los jóvenes que concurren a ellas, el papel de la escuela adquiere especificidades y ofrece elementos para pensar ese suelo en el que los docentes deben reinventarse a diario.

Se tratará, pues, de recorrer pluralidades y dobleces del quehacer cotidiano a través de las voces de un docente, una asesora pedagógica, un director y un exdirector de una escuela ubicada en el interior de la provincia del Chaco, y de dos docentes, una directora y una asesora pedagógica, de una escuela ubicada en la capital de la provincia. Analizaremos los modos en que reinventan su tarea y amalgaman la vida barrial con la escolar para hacer frente a los contextos de precariedad en los que viven sus estudiantes.

A modo de hipótesis, proponemos que la tarea docente se reinventa debido a la vorágine en la que se encuentran envueltas las escuelas en contextos de pobreza urbana. Esto involucra situaciones complejas de sobrellevar en la cotidianidad de la vida escolar, así como demandas emergentes que superan las previsiones docentes y curriculares. En el quehacer diario, las escuelas necesitan reinventarse, buscar y encontrar maneras de responder a dichas demandas: “Vamos buscando la vuelta”, afirmaba una de las docentes entrevistadas; “Vamos viendo”, planteaba otro, mientras alisaba el suelo de tierra para disponer los bancos bajo un árbol.

La imprevisibilidad y las urgencias del momento se solapan con la procura de hacer de la escuela un lugar para estar. En esta línea, entendemos el *suelo escolar* como una configuración colectiva que se construye al calor de luchas, resistencias y conquistas diarias (Grinberg, 2011, 2019). La escuela se convierte en un “espacio de aparición”, en términos de Arendt (2016), en donde los cuerpos encontrarán un lugar en el cual apoyarse en el mundo, en “donde se lucha, entre otras cosas, por el empleo y la educación, por una redistribución equitativa de los alimentos, por una vivienda digna [...]” (Butler, 2019, p. 56).

Esto se vuelve más preeminente cuando a estas escuelas asisten jóvenes entre los 15 y 18 años que, en muy corto tiempo de vida, han atravesado y siguen atravesando múltiples exclusiones, que viven vidas que se asemejan mucho a las de los adultos, que trabajan lejos o incluso se mudan más de una vez para conseguir empleo, y que se debaten entre ir a la escuela o trabajar para comer—condición que les permite sobrevivir en la pobreza—.

Los suelos continúan siendo objeto de división y también de demarcación territorial: cuanto más lejos de los cascos de la urbe se encuentran ubicados los barrios o, en este caso, las escuelas, más presentes se hallan conceptos como el *interior*, las *periferias* o las *otredades*, definidas como

nómadas, excluidas o desordenadas (Laurín, 2015). Allí, “en el *fondo*”, como nos decía un docente ante la pregunta acerca de la ubicación de la escuela, es donde se alisa el piso que procura darle solidez a la vida escolar. A ese proceso, a esa hechura, la hemos denominado *suelo escolar*.

Las escuelas donde se desarrolló el trabajo de investigación son producto de las configuraciones de los espacios urbanos que resultaron de la toma de tierras y de las transformaciones históricas que han dado sentido al devenir escolar. Así, la noción de *suelo escolar* habilita una mirada de la vida escolar que ocurre entre encrucijadas urbanas como la segregación (Pascual, 2017), la precarización y, producto de las dos anteriores, el trabajo de retroalimentación entre la escuela y la comunidad —que habilita formas autogestionadas de sostener la vida en barrios vulnerables (Grinberg, 2009; 2011)—. Por tanto, el suelo no se reduce solo a una localización territorial, sino que refiere, sobre todo, a un territorio de arraigo sobre el cual las escuelas, en sintonía con las necesidades de sus barrios y al decir de Feldfeber y Andrade Oliveira (2008), colectivizan responsabilidades.

Incluso, en ocasiones, el suelo no es laboralmente el más propicio; sin embargo, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo y movilizan una multiplicidad de estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante. Esto, en todo caso, no sucede por un logro que implique la energía y la eficacia del gesto estatalista de promover, de arriba hacia abajo (Rinesi, 2013), sino por la capacidad y, más aún, la necesidad de las escuelas de dar respuestas a las múltiples urgencias que se apilan y que no dejan de expresar modos de actuar en pro de la defensa de los intereses y derechos ciudadanos, entre ellos, el de la obligatoriedad del nivel secundario.

A continuación, y a partir de este debate, nos ocuparemos, primero, de los aspectos metodológicos y, luego, nos adentraremos en el material de campo y su analítica.

Metodología

El trabajo que presentamos lo enmarcamos en el paradigma de la investigación cualitativa, específicamente en la etnografía (Chase, 2015; Geertz, 1973; Rivas, 2020), dado que nos interesa profundizar en las prácticas y los relatos de los actores escolares y en la manera en que estos configuran la cotidianidad del suelo escolar. Es por ello que, a través de largas estancias en terreno, buscamos comprender las prácticas y los relatos, y acercarnos a las experiencias vividas en primera persona.

Utilizamos una perspectiva vinculada al método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; García, 2019), el cual nos permitió construir progresivamente el concepto nodal *suelo escolar* a partir de un

trabajo de ida y vuelta con la información recolectada. El ejercicio de comparación nos permitió encontrar similitudes con teorías ya desarrolladas que aportaron a la elaboración de este concepto, que termina por ser propio y potente en la medida en que permite reconocer las historias sobre las que cada escuela se ha configurado y las nuevas dinámicas que se entretienen en la vida escolar.

Para explicar esas dinámicas, volveremos sobre las ideas de autores como Rose (2007), quien plantea que existen estrategias y tecnologías de poder cuyo fin es administrar la vida de las personas en el marco de los nuevos procesos de urbanización —esto permite observar, por ejemplo, que la población está dotada de sus propias regularidades y problemáticas—. En este sentido, las escuelas no solo responden a estas últimas, sino que, para hacerlo, deben movilizarse sobre territorios nuevos (Grinberg, 2008, 2011) en los que la gestión de la vida colectiva tiene un lugar fundamental para la consecución recursos y soluciones a corto plazo. Butler (2019) también ofrece elementos teóricos para analizar cómo los cuerpos se encuentran y producen un suelo propio a través del apropiamiento, la reconfiguración y la refuncionalización de los entornos materiales. Por su lado, Ahmed (2004) analiza la afectividad en la construcción de los vínculos escolares que se tejen sobre estos territorios.

La muestra de estudio está compuesta por dos escuelas secundarias públicas de la provincia del Chaco (Argentina), ambas ubicadas en las periferias de ciudades con diferente densidad demográfica. La primera, ubicada en el interior, en una pequeña localidad llamada Santa Sylvina, al sudoeste provincial, cuenta con un director, dos vicedirectores, una asesora pedagógica, una secretaria, trece auxiliares docentes, ciento siete docentes y ochocientos setenta y cuatro alumnos, según los datos cuantitativos que refleja el proyecto educativo comunitario (PEC, 2018). Con base en estos datos, hemos hecho un registro que sumó un total de quince entrevistas, de las cuales, para este artículo, tomaremos una muestra de cuatro de ellas: al director que se encuentra actualmente, al exdirector (que estuvo en la escuela hasta el año 2017), a la asesora pedagógica y, finalmente, a la profesora de historia. Sus relatos aportaron a la reconstrucción de la historia del pueblo, pero, sobre todo, del territorio en el que la escuela fue construida.

La otra escuela, ubicada en Resistencia, ciudad capital de la provincia, es una institución que cuenta con aproximadamente setenta estudiantes en el nivel secundario. Los cursos que mayor cantidad de alumnos tienen son los primeros (entre quince y veinte estudiantes), mientras que los últimos pueden tener dos o tres. Quienes asisten son adolescentes que, en su mayoría, viven en el barrio o sectores aledaños y que se han integrado a la escuela luego de haber realizado su trayectoria escolar en otros colegios —siempre interrumpida por alguno de los motivos antes señalados—.

En términos generales, la escuela cuenta con una directora, un secretario, una asesora pedagógica, cinco auxiliares docentes y quince docentes. Durante el trabajo de campo, realizamos entrevistas en profundidad al equipo directivo, a la asesora pedagógica y a los docentes de diferentes asignaturas, contando con un registro de veinte voces diferentes. De dicho registro, seleccionamos una muestra de cuatro entrevistas, dos a docentes (de historia y tecnología), una a la asesora pedagógica y una a la directora, dado que estas personas tienen un vínculo de pertenencia con el barrio, es decir, son vecinos y profesionales que trabajan allí desde los inicios de la creación de la escuela.

La decisión de trabajar con estas escuelas estuvo guiada por las condiciones de precariedad de la población de alumnos que atienden y las historias que guardan en común, vinculadas a la configuración del suelo escolar que las sostiene. Nos referimos a que son instituciones surgidas a partir de la crisis económica y agraria que atravesó la Argentina durante el año 2001, la cual golpeó considerablemente a las familias campesinas del Chaco —muchas de ellas tuvieron que migrar hacia las periferias en busca de tierra, trabajo y educación—.

Durante el trabajo de campo también planteamos entrevistas *flash*² a estudiantes, vecinos del barrio y trabajadores no docentes de la escuela. Estas se realizaron a lo largo de los tres años de estancia en terreno, a donde concurríamos dos veces por semana por las mañanas y por las tardes.

Las visitas al campo se desarrollaron en diferentes momentos: el contacto previo con los informantes clave, las primeras visitas al campo, los periodos prolongados de interacción con los protagonistas y los detalles cotidianos, y, finalmente, el momento de retroalimentación con las escuelas —cuando presentamos los resultados de investigación y debatimos con los docentes las categorías que emergieron del campo—.

La obtención de información consistió principalmente en la observación participante (Guber, 2014), tendiente al registro de interacciones dentro del aula, en las reuniones entre profesores, en festivales escolares y en encuentros formales e informales que hacían parte de la cotidianidad escolar, áulica y comunitaria.

Durante las estancias procuramos la observación a través de la descripción densa (Geertz, 1973) porque es justamente en esa densidad, en esos detalles que, entendemos, es posible comprender los significados que los sujetos imprimen a su realidad, sus acciones y configuraciones.

-
- 2 Se trata de entrevistas de pocos minutos en las que se plantean preguntas sobre la vida escolar en relación con circunstancias específicas: en las clases, después de una clase, en el patio o puertas afuera de la escuela. La espontaneidad de las respuestas permite recopilar aspectos que, muchas veces, exceden la observación del investigador (Porta y Flores, 2017).

A través del análisis de los relatos de los actores que reconstruyeron las historias institucionales, pudimos identificar la configuración de estos suelos hacia comienzos de la última década. En ese preciso momento, las comunidades que hoy asisten allí se vieron obligadas a migrar del campo a los centros más poblados, debido a la crisis económica que azotó la vida de miles de argentinos y que perjudicó especialmente a los sectores más vulnerables en la región nordeste.

Las comunidades de ambas escuelas comenzaron a recibir nuevas matrículas como resultado de la suplantación de mano de obra humana por tecnología agrícola, hecho que generó —entre otras cosas— la expulsión de la población campesina (Valenzuela, 2010, 2008) y la subsiguiente migración hacia los cascos urbanos. El suelo escolar de estas escuelas dio cobijo y fue testigo de los procesos que implicaron el crecimiento de las zonas periféricas por la llegada de las familias de productores empobrecidos que se mudaron al pueblo (en el caso de la escuela del interior) y a los bordes de la ciudad (en el caso de la escuela de la capital). Este fenómeno fue una de las consecuencias de la crisis económica del país y particularmente de la suplantación del trabajo manual por mecanismos industrializadores —utilización de maquinarias para la explotación del suelo sojero y algodónero—.

Si bien la idea de *suelo escolar*, en este artículo, se vincula con escuelas que se construyen desde la precariedad y en las periferias, podemos decir que se trata de una categoría que puede extrapolarse hacia otros contextos en la medida en que sirve como puntapié para analizar las lógicas y dinámicas propias de la vida en las instituciones del siglo *xxi* (Grinberg, 2008, 2015; Herrera-Pastor *et al.*, 2019; Redondo, 2016; Sothwell, 2019). Nos referimos a escuelas que trabajan a la par de sus barrios con el único fin de cubrir las necesidades básicas, que ocupan el lugar de mediadoras frente al Estado para conseguir recursos y fondos, así como para atender las urgencias que se apilan a diario y en medio de las cuales los docentes van dando solidez a su tarea —incluso cuando atienden los problemas de sus estudiantes, que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio—.

El trabajo en terreno, como lo proponen Goetz y LeCompte (1988), no dejó de ser *ecléctico*, especialmente si se consideran las diferentes formas de recolección de datos que utilizamos para acercarnos a la realidad lo más detalladamente posible. Entre ellas figura el diario de campo, una herramienta de registro que permitió contemplar temas nodales para este artículo: la reinención del quehacer diario de los docentes en su afán de atender las complejas realidades de vida de los estudiantes, las búsquedas para cubrir urgencias, así como los relatos que dieron sentido al concepto de suelo.

El proceso analítico del material empírico pasó por una primera instancia que inició con la categorización de la información obtenida en las observaciones y las entrevistas. Luego, en una segunda instancia, vino el

trabajo de recategorizar y profundizar en las líneas de análisis emergentes, todo ello con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 8. A partir de la implementación de este *software*, comenzamos a profundizar, entre otros conceptos, en la idea de *suelo*, ya que, gracias al uso de la herramienta de co-concurrencia —cruce de documentos que contenían datos empíricos y fichajes teóricos con las categorizaciones preestablecidas manualmente—, fue posible establecer que el discurso de los actores hacía referencia a la noción de un *suelo escolar* como resultado de acontecimientos histórico-políticos y de su sostenimiento a partir de un trabajo en comunidad.

Resultados

A lo largo del trabajo en terreno nos hemos encontrado con las múltiples y paradójicas maneras en que los cambios sociales y educativos han configurado los suelos escolares. Su comprensión requiere, pues, profundizar en los detalles del quehacer cotidiano y en las urdimbres institucionales que se solapan como resultado de la hechura escolar que ocurre a tientas. Esto supuso encontrar grosores, lógicas y contradicciones que manifiestan relaciones de fuerza, poder y fuga (Grinberg, 2011; 2009).

Hablar de *suelo escolar* supone comprender qué se está haciendo hoy en las escuelas, en un contexto en el que pareciera que ellas han venido perdiendo su lugar, ya sea por su inadecuación a los nuevos tiempos, por su carácter reproductivo o por la necesidad de implementar cambios en sus formas de enseñar, gestionar u organizar tiempos y espacios. Frente a los tiempos que corren, con una pandemia que arrasa las concepciones que sostuvimos durante años sobre la educación, es preciso detenernos en las formas que toma lo escolar ante la urgencia de transformar las prácticas escolares, partiendo de las necesidades propias de cada escuela y cada estudiante.

Particularmente, las escuelas que aquí se toman como casos de estudio se configuraron desde cero, en las periferias, por lo que el concepto de *suelo* permite describir sus historias y la materialidad en la que se reinventan a diario. *Materialidad* entendida como ‘construcción’, literalmente, de las paredes de las escuelas, de los caminos para llegar a ella; pero también en una dimensión simbólica de búsqueda, de lucha para conseguir un territorio y hacer escuela donde el Estado no llega:

Ocupamos tierras. Todo esto era monte y yo quería una escuela para los compañeros pobres. Armamos un movimiento... comenzó a sumarse gente con nosotros... Conseguimos lo inmediato: tierras para construir casas y escuela... En ese momento, el neoliberalismo había arrasado con todo el tejido social, sobre todo en un espacio altamen-

te vulnerable como es nuestro barrio, comenzamos a definir nuestro proyecto pedagógico. El próximo paso es que construyan la escuela [...]. (Directora de la escuela periférica de la capital, comunicación personal, 14 de mayo del 2019)

Que los suelos escolares estén ubicados en las periferias de las ciudades da cuenta de un contexto de crisis que las instituciones tuvieron que ir campeando para llegar a hacer escuela ahí donde no había. A través de estrategias de organización colectiva, como la ocupación de tierras, los sectores populares fueron delineando éxodos hacia las áreas periféricas de la ciudad (Pascual, 2017).

De igual modo, como resultado de esos éxodos, las escuelas recibieron matrículas de estudiantes cuyas vidas son, cuando menos, complejas. La directora de la escuela periférica de la capital decía: “Acá recibimos una aglomeración del tejido social roto”. Entonces, trenzar redes que permitan enmendar ese tejido termina por convertirse en el trabajo de escuelas y docentes que ponen sobre sus hombros las condiciones de fragilidad y precariedad propias de la cotidianidad barrial.

Bajo ese supuesto (el de ponerse al hombro esa precariedad), se identifica a los directores y docentes como conocedores de la realidad y, por lo tanto, en calidad de gestores de las mejoras que puedan concretarse. En este punto, incluso su trabajo asume una condición de precariedad, pues deben responder a funciones que no les corresponden cobrando el mismo sueldo. Esta situación se complica aún más cuando

ese vaso medio lleno, se vacía y son los directores (muchas veces formados como profesores) quienes deben cumplir la función de arquitectos: planificando las obras, pidiendo presupuestos, realizando las compras de materiales, contratando la mano de obra y podríamos seguir con las tareas... A la vez que administrar sumas importantes de dinero y, sin duda, decidir acerca del destino de la escuela. En medio de ese devenir arquitectos, maestros mayores de obras y administrativos contables, la vida cotidiana de las escuelas se vuelve un incordio que solo puede hacer una cosa: agobiar. (Grinberg, 2015, p. 126)

En estas lecturas vemos cómo escuela y docencia se enfrentan con la precariedad como pan de cada día. Lejos de las concepciones que las vinculan con instituciones rígidas y conservadoras, Dussel (2018) propone pensarlas al revés, esto es, en su carácter precario, inestable y siempre por hacerse:

La precariedad viene asociada a enunciados que reconocen filiaciones diferentes. Una de ellas puede verse en el trabajo de Judith Butler (2006) sobre las vidas precarias, que no son solamente las vidas fragilizadas de los excluidos y marginados, sino que conecta con lo que hay de precario y vulnerable en la vida misma. Esto es para Butler el punto

de partida de una ética y una política que se oponen al régimen discursivo dominante que no da valor a la vida, a lo mortal, a lo finito. (p. 48)

La precariedad es reconocida por un profesor de historia de la escuela periférica de la capital que decía: “Los alumnos son hijos de sus contextos”, refiriéndose a la complejidad del entorno en el que se mueven a diario. Ese mismo contexto es el que ubica a las escuelas en las periferias sociales, que no son más que líneas simbólicas y geográficas que dividen las instituciones de los centros urbanos y que terminan por convertirse en refugios de los problemas sociales y económicos del barrio. Sin embargo, también entienden que es sobre ese suelo que hay que hacer escuela:

Nosotros nos caracterizamos por haber quedado en las periferias. Ya hace tres años, se crearon otras tres instituciones más en nuestro pueblo y eso, se notó, tuvo un impacto en nuestra institución. Nos quedamos con los chicos que tienen muchísimas necesidades, pero hacemos lo que podemos y sostenemos muchos proyectos a pulmón para resolverlas. También creo que a la escuela se le hizo una mala prensa, empezaron a decir que acá vienen los que se drogan, los que andan con cuchillos, los pobres [...]. (Profesora de historia de la escuela periférica del interior, comunicación personal, 22 de agosto del 2018).

La lectura que realiza esta docente da cuenta, justamente, de estas líneas simbólicas y geográficas a las que hicimos referencia en el párrafo anterior. En el fondo están los pobres, lejos, donde no se los ve. A las escuelas del fondo van los problemáticos, los que no tienen lugar en otras escuelas. Y las escuelas no pueden escapar de ese estigma social: se hacen cargo como pueden en la medida en que deben “seguir funcionando”, como decía la asesora pedagógica de esa misma escuela.

En el fondo está lo que no se ve y de lo que no se ve; si no es la escuela y la comunidad barrial, nadie se ocupa. Estar en el fondo es atender los rezagos de lo social y “quedar con los más humildes y vulnerables socialmente”, como decía la profesora de historia. Esta es una realidad que es solventada por las instituciones, dentro de sus posibilidades. En ellas, podemos encontrar estudiantes que llegan sin comer, que se autoflagelan o que, de manera urgente, necesitan hablar con alguien para contar sus dolores.

Ese es el suelo que se pisa a diario en las escuelas públicas del Chaco, emplazadas en contextos de pobreza, entre charcos de barro, amplios zanjones, motos, perros hambrientos saliendo de las casas de sus dueños, basurales por doquier y un planeamiento urbano paradójicamente no planeado —sin veredas y con ranchos o viviendas que han sido construidas con recursos del lugar (Mandrini *et al.*, 2018)—. En definitiva, hablamos de contextos armados de manera improvisada en los que hay que ir “pateando” calles para llegar a las escuelas. No hay forma de describir románticamente estos contextos: la pobreza está allí, atravesándolo todo,

en donde los sujetos conviven entre las llamadas “urbanizaciones orquestadas” (Pascual, 2017), es decir, cerca de la ciudad pero lo suficientemente alejados para no estar a la vista.

Los protagonistas de estas escuelas son conscientes de lo que implica estar ubicados en los bordes: “Un aprender y desaprender constantes”, como planteaba la directora de Resistencia. En la medida en que gestionan prácticas propias y más viables para los contextos en donde lo escolar ocurre, también han de ser conscientes de un estado de vulnerabilidad y precariedad que requiere excepciones en los trayectos de formación —quizás allí, es que la tarea no se vuelve fácil—. Aguirre (2019) plantea que esto no es más que habitar los espacios desde una corropolítica del conocimiento, es decir, pensar desde donde se está pisando. En ese sentido, cada una de las líneas de acción que se desprenden de los proyectos pedagógicos no son más que estrategias para atender esas corporeidades vulneradas: encuentros provinciales de bandas, festivales comunitarios, estrategias de microemprendimientos, así como proyectos pensados y sostenidos en conjunto con otras organizaciones de la comunidad para incluir a los alumnos que están en permanente riesgo de abandono.

En este suelo el quehacer docente adquiere sentidos nuevos que involucran el desarrollo de vínculos y un entramado de relaciones estratégicas que ocurren, en la lógica del Gobierno, a través de la comunidad. La escuela se hace a diario desde esas lógicas de gestión que buscan darle la vuelta a la resolución de las propias necesidades, en donde los recursos para cubrirlas llegan como resultado de los concursos estatales, de las alianzas y ayudas del barrio.

Ahora, en ese proceso, los equipos docentes van produciendo modos de estar en y con la comunidad que resultan en construcciones colectivas donde la urgencia clave nunca deja de ser la preocupación y el desarrollo de alternativas para enseñar y que los alumnos puedan aprender. Convertidas en espacios que “lo gestionan todo”, como decía el exdirector de Santa Sylvína, las escuelas también gestionan sus vidas “puertas abiertas” ante la necesidad de construir alianzas con el afuera que les permitan sostener la matrícula de los jóvenes que deben terminar la escuela secundaria.

En esta búsqueda, la docencia procura nuevos modos de hacer y asumir actitudes respecto de las diversas trayectorias de sus alumnos, a los que debe cobijar y responder a sus urgencias. Si bien estas últimas tienen su base en necesidades materiales, es necesario alejar la mirada de la escuela reducida únicamente a comedero o asistencia social (Marrone, 2016). En este sentido, entendemos que el proceso de ida y vuelta con la comunidad forma parte de las dinámicas cotidianas en estas escuelas. Nos referimos a las búsquedas de estrategias —como ir a buscar a los estudiantes a sus casas o acompañarlos al centro de salud del barrio, entre

otras—, pero también a la construcción de los lazos que permitan hacer escuela o hacer la cotidianidad de la escuela siempre en contacto y en vinculación con la comunidad. Ello permite propiciar la permanencia de los alumnos y lograr, en el mejor de los casos, el principal objetivo: que estos aprendan.

Así, en la medida en que nos adentramos en la cotidianidad de las escuelas, el trabajo de campo permite dimensionar lo que está en juego en esta idea de *suelo escolar*: una de las tardes de trabajo llegamos a la escuela de Resistencia —estaba muy silenciosa—, saludamos a la directora, quien nos explicó que los estudiantes estaban en una de las aulas viendo una película porque habían estado desde las siete de la mañana en el terreno que el Ministerio de Educación de la provincia les asignó para construir la escuela. El terreno había sido tomado por otras familias que ya habían comenzado a colocar los primeros materiales para construir sus ranchos, estrategia de ocupación común en los barrios periféricos de la ciudad adoptada por las poblaciones desfavorecidas para reivindicar su derecho a la ciudad (Benítez, 2018).

Frente a esta situación, la escuela propuso “habitar ese espacio, como forma de lucha y resistencia”, explicaba la directora. Así, estudiantes y profesores compartieron tortas fritas y mate cocido³, jugaron entre ellos y permanecieron protegiendo lo que ellos consideran su territorio, su suelo. Las familias “ocupas”⁴ (Jiménez, 2018), frente a esta escena, tuvieron que marcharse.

Vemos cómo las escuelas se reinventan en la intersección de un suelo que es producto de luchas cotidianas en un contexto de precarización de la vida. Allí se ponen en juego no solo las dicotomías, sino también la rigidez y la tensión con las que las prácticas diarias tienen que ser llevadas a cabo (Grinberg, 2019). Desde resguardar el propio suelo escolar a través de resistencias barriales, hasta comprender que esas familias “ocupas” hacen lo que hacen porque no les queda otra opción en su búsqueda de una vida digna.

El suelo escolar no deja de ser territorio de resistencia, siempre atravesado por historias profundas, formas de vinculación y redes de ayuda comunitaria que, cual urdimbre, se tejen dentro del suelo escolar y barrial. Entre los unos y los otros construyen identidades desde las subjetividades mismas de un mundo precarizado, que no son más que vínculos e intereses que confluyen en un campo de lucha y que van haciendo, a diario, escuela.

3 Comida e infusión típicas en barrios desfavorecidos de Argentina

4 Término utilizado para referirse al colectivo de personas pobres, sin hogar, que carecen de recursos económicos —o estos son insuficientes para satisfacer su necesidad de alojamiento de forma estable— y que ocupan un bien inmueble sin tener título que los autorice para ello. La ocupación en estos casos responde a motivos de necesidad material: buscar y encontrar una vivienda donde satisfacer sus necesidades vitales.

Generan modos de actuar para resignificar ese estado de precariedad y producen suelo, territorio que crea las condiciones para ensayar formas de ligadura social (Diker, 2005).

Esas formas de ligadura social van desde el trabajo en conjunto escuela-comunidad barrial y la gestión de recursos higiénicos, alimenticios, edificios de las escuelas con los municipios, hasta los elementos que se reciclan para poder dar clases, como recordaba una profesora:

Cuando vinimos, la escuela era como un “ranchito”: dábamos clases de apoyo en una mesa precaria, con el pizarrón y dos aulitas o una, creo. Era muy precario todo. Ahora se consiguieron mesas y sillas, y esto es así, es conseguir, es moverse, es reciclar y reutilizar. (Docente de tecnología de la escuela de la capital, comunicación personal, 10 de abril del 2018).

O como lo comentaba la directora en un foro universitario al que la escuela de Resistencia fue invitada: “A esta escuela yo le digo ‘el rancho de la dignidad’. ¿Me entienden? Es porque las cosas se consiguen con convicción y con mucho trabajo y esfuerzo. Estamos peleando todavía para el edificio propio”. Estos relatos retoman la idea de *agencia*, de hacerse cargo, de la movilización estratégica para hacer de la precariedad una condición de búsqueda y encuentro, “una sutil línea de encuentro”, dirá Diker (2005).

El encuentro sucede en un suelo que se construye a partir de lógicas gerenciales y de escuelas que van creando espacios que, como se evidencia, no son estáticos. Hay allí una vertiginosidad, un movimiento constante y, aunque el suelo presenta fisuras, también es (y debe ser) permeable, pues debe reconfigurarse como condición *sine qua non* para que las escuelas sigan funcionando.

Conclusiones

Las escuelas de Resistencia y Santa Sylvina son resultado del creciente empobrecimiento y la segmentación social que tuvieron su correlato en una estructuración espacial y urbana caracterizada por el surgimiento de nuevos asentamientos precarios y por el ensanchamiento vertiginoso de los ya existentes (Mantiñán, 2020). Las condiciones habitacionales en las que viven los sujetos que allí asisten van desde la falta de servicios básicos como agua, luz y un sistema de cloacas acorde con la urbanización de la zona, hasta la carencia de un esquema de limpieza urbana diario (camiones de basura o trabajadores de la municipalidad que limpien los predios).

Identificamos, entonces, que el suelo escolar no es el propicio; sin embargo, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo y movilizan estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante.

Desde este lugar, las vidas de los estudiantes dependen de lo que sus escuelas y docentes hagan, hecho que convierte a las escuelas en agencias principales de sostén de la vida barrial.

Las escuelas tienen vínculos directos con la precariedad y no hay dudas que se reinventan y reconfiguran a diario para dar valor a la vida y al porvenir de los sujetos dentro de un sistema hegemónico que pareciera no tener más lugar —cuando es este mismo el que los coloca sobre los eslabones más endebles—.

Las voces de los actores cuentan historias que abren paso a la idea de un suelo que se construye a diario para sostener la vida de quienes lo habitan. Por lo tanto, el suelo es pasado, porque es historia narrada, y es presente, porque sobre él se asientan luchas cotidianas y se construyen identidades colectivas. Allí, lo escolar se vuelve “un lugar afectivo” (Bersant, 2020, p. 354), un suelo que acoge en medio de la situación de ajuste estructural que caracteriza a las escuelas en contextos periféricos.

En este suelo, las escuelas se reinventan mientras son atravesadas por un transcurrir tumultuoso y un presente imperecedero, que resulta al mismo tiempo omnipresente y enigmático y que obliga a los docentes a pensar en nuevas maneras de estar en él. La pregunta es: ¿cuánto de la creatividad y la energía habrá de consumir el trabajo docente antes de que se pueda encontrar un modo de hacer de estas crisis cotidianas un porvenir vivible? Para aprender a manejar las contingencias, la docencia surfea olas intensas y estresantes que le permiten mantenerse a flote, en medio del constante derrumbe de las instituciones y las relaciones sociales de reciprocidad con Estado.

En este suelo, las escuelas se reinventan y para hacerlo construyen nuevas texturas: fundan lazos comunitarios y se mantienen en constante movimiento, lo que les permite elaborar estrategias para que los estudiantes puedan aprender y encontrar maneras de estar con-en-el-mundo. Esto se hace patente en las formas de organización comunitaria presentes en ambas escuelas.

El suelo resulta de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de formación de los alumnos. Este hecho convierte (o delega) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de la permanencia y el egreso y, sumado a ello, intentar hacer de la educación secundaria un lugar en donde efectivamente se aprenda a pesar de los avatares.

La construcción de lazos entre escuela y comunidad se da en una nueva arena sobre la cual el Gobierno asienta sus planes y acciones. Sobre ella, el Estado no intercede de forma directa; por el contrario, son las instituciones las que deben codificar el suelo sobre el que se movilizan de una manera novedosa:

Es la comunidad la que ha devenido en una nueva especialización del gobierno; heterogénea, plural, que interconecta individuos, escuelas y familias [...] dentro de ensamblajes culturales, de identidades y lealtades. [...] ni los excluidos ni los incluidos son gobernados como ciudadanos sociales. Estrategias no sociales son desarrolladas para el gerenciamiento de la autoridad experta. Consignas antipolíticas como el asociativismo y el comunitarismo [...] están en ascenso en el pensamiento político. (Rose, 2007, p. 111)

Así, se construye una institucionalidad donde la lógica política es otra: ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que la misma escuela se convierte en un eslabón fundamental del barrio en donde los vecinos y docentes desarrollan en comunidad estrategias de resolución de la vida social.

Aquí no solo hay una delimitación por parte de los sujetos de los territorios a través de la conquista de suelos, sino que, una vez delimitados y conquistados, la escuela toma un lugar de mediación entre el Estado y los barrios. En esta dinámica, los docentes buscan la forma de atender los problemas que traen sus alumnos —que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio—. En otras palabras, lo político y lo social “van dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (Rose, 2007, p. 117). Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en estas escuelas, como en tantas otras (Lenger y Machado, 2013; Redondo, 2016; Unesco, 2018), porque se trata de hacer escuela en territorios sumamente precarizados.

Si esto es válido, se puede reafirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida —que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia—, sino también porque en ese mismo terreno los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afecta.

Abordar la escuela y la docencia desde estos lugares es reconocer —de por sí— una doble cara con la que estas se enfrentan a diario: por un lado, aquello de lo que, pareciera, no se puede escapar, a saber, un quehacer que no debe ser neutral frente a la complejidad de los contextos en los que se trabaja; y, por otro lado, la injusticia de hacerse cargo de esa complejidad, que no es más que estar siempre al servicio y al cuidado de los otros (McLeod, 2019).

En esta doble línea, la docencia se reconfigura para volverse una práctica cada vez más eficaz. Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en las escuelas, dado que los modos de hacer docencia se vuelven,

a su vez, modos de hacer política, esto es, de problematizar el mundo en común que se habita y, en definitiva, de hacer escuela, o mejor aún, de alisar y dar solidez al suelo sobre el que hay que movilizarse a diario.

Retomar la noción de *suelo escolar* ha implicado un ejercicio de construcción y visibilización de aquello que suele quedar en los bordes, a saber: el trabajo de reconfiguración que las escuelas deben hacer para albergar trayectorias que históricamente quedaron fuera del sistema educativo formal, ya sea por su expulsión, por el abandono o por las ausencias prolongadas.

De igual modo, analizar esta categoría ha implicado el aporte de una nueva perspectiva para analizar conceptos como *región, territorio, materialidad, gerenciamiento, precariedad*, entre otros. La categoría propone otras dinámicas, principios y lógicas educativas que van desde el Gobierno a través de la comunidad, la gestión de sí y el gerenciamiento de recursos para sostener matrículas en riesgo pedagógico. Lo anterior ofrece un enfoque novedoso a la educación y a las ciencias sociales y supone, a su vez, reconocer el carácter educativo de los procesos de lucha, resistencia y organización comunitaria.

Ahora, habría que preguntarse hasta qué punto la construcción de un suelo propio en el que escuela y comunidad gestionan recursos, planes y acciones no termina siendo una estrategia más, entre tantas, para sobrevivir en contextos de extrema pobreza urbana, mientras la precariedad no solo sigue estando a la orden del día, sino que se profundiza aún más cuando el Estado no interviene de manera directa.

En tiempos de pandemia esto no ha hecho más que profundizarse. La educación *por-venir*, más allá de pantallas y virtualidad, tendrá que enfrentar la pregunta de qué hacer con ese suelo, más aún si espera darle solidez a la tarea de educar.

Referencias

- Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum*, 34(1), 15-38. <https://www.scielo.cl/pdf/universum/v34n1/0718-2376-universum-34-01-00015.pdf>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós
- Benítez, M. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. *Oculum Ensaïos*, 15(3), 537-556. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/27669/RIUNNE_FAU_AR_Ben%c3%adtez_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (t. 4) (pp. 58-114). Gedisa.
- Dafuncho, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación, En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Del Estante.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 139-152). Miño y Dávila.
- Feldfeber, M. y Andrade-Oliveira, D. (Comps.). (2008). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075519>
- Geertz, C. (1973). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (ed.), *La interpretación de las culturas* (pp.19-41). Basic Book.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grinberg, S (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). 81-98. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S. (2011, 8, 9 y 10 de agosto). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza*

urbana [sesión de congreso]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, Formación e Intervención en Pedagogía, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51942>

Grinberg, S. (2019). Self-made School and the Everyday Making in Buenos Aires Slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2019.1565991?journalCode=cbse20>

Guber, R. (Comp.). (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo*. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y Miño y Dávila.

Herrera-Pastor, D., Juárez, J. y Ruiz, C. (2019). Collaborative Leadership to Subvert Marginalization: The Workings of a Socio-Educational Network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 203-220. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2019.1699525?journalCode=cslm20>

Hickey-Moody, A., y Page, T. (2016). *Arte, pedagogía y resistencia cultural: nuevos materialismos*. Rowman y Littlefield.

Jiménez, J. (2018). *La ocupación de inmuebles en el Código Penal español*. Reus.

Laurín, A. (2015). Los territorios universales del siglo XXI: nueva categoría de la espacialidad (dominada). *Geopolítica(s). Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 6(1), 83-106.

Lenger, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías. Revista de Educación*, 2(2), 69-96. <https://www.aacademica.org/mercedes.machado/4.pdf>

Mandrini, M., Cejas, N. y Bazán, A. (2018). Erradicación de ranchos, ¿erradicación de saberes? Reflexiones sobre la región noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *Anuales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzi*, 48(1), 83-94. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92596>

Mantiñán, M. (2020). *Las artes de hacer y los lugares de la basura. De las relaciones entre los vínculos que establecen los habitantes del barrio Reconquista con la basura y algunos conceptos teóricos de Michel de Certeau* [Texto de trabajo no publicado]. http://www.idaes.edu.ar/margenes/N2/articulo_Mantinan.pdf

Marrone, L. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Entre el derecho y la contención social. *Poiésis. Revista do Programa*

- de Pós-Graduação em Educação, 10(17), 245-266. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016245-266>
- McLeod, J. (2019). Reframing Responsibility In An Era of Responsibilisation: Education, Feminist Ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, 38(1), 43-56. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2015.1104851>
- Pascual, C. (2017). Espacios ausentes. Conventillo, rancho y periferia: emergentes urbanos de la segregación. Rosario, Argentina (1900-1935). *Revista de Historia Regional y Local*, 9(18), 234-271. <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v9n18/2145-132X-histo-9-18-00232.pdf>
- Proyecto Educativo Comunitario. (2018). *Escuela de Educación Secundario EES n.º 18 Santa Sylvia*. <https://studylib.es/doc/6757545/proyecto-educativo-comunitario>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. *Revista Debates y Combates*, 5(3), 1-15. <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13372.pdf>
- Rivas, J. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1(1), 3-22. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7413>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26950807.pdf>
- Southwell, M. (Coord.). (2019). *Pedagogía. Hacer escuela. Programa de capacitación mutimedial*. Explora. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>
- Subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco. (2019). *Mapa de la pobreza e indigencia en la provincia del Chaco. Primer semestre 2019*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/20.07.08_informe_cha.pdf
- Unesco. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación:*

Construyendo puentes, no muros. Global Education Monitoring Report. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>

Valenzuela, C. y Scavo, A. (2008). *La trama territorial del algodón en el Chaco. Transformaciones recientes desde la perspectiva de los pequeños y medianos productores* [sesión de congreso]. IX Encuentro Nacional de la Red de Economías Regionales en el Marco del Plan Fénix. Conflictos y Transformaciones del Territorio. Procesos Sociales del Último Medio Siglo, Tandil, Argentina. <http://labuenafruta.com.ar/sites/default/files/documentos/03-Valenzuela-Scavo%204.pdf>

Valenzuela, C. (2010, 15 al 19 de noviembre). *Conflictos y resistencias locales en procesos de reestructuración productiva de territorios marginales. El sector algodonero chaqueño en los últimos 10 años* [sesión de congreso]. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: Realineamientos Políticos y Proyectos en Disputa, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/El_sector_algodonero_Chaqueno_en_los_ultimos_10.pdf



Mapeando saberes, expertos y espacios en la educación del movimiento. El caso del Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, 1965

Mapping knowledge, Experts and Spaces in the Movement Education. The Case of the IV Pan American Congress of Physical Education, Bogotá, 1965

Mapeando conhecimentos, especialistas e espaços na educação do movimento. O caso do IV Congresso Pan-Americano de Educação Física, Bogotá, 1965

Pablo Ariel Scharagrodsky* 

Claudia Ximena Herrera-Beltrán** 

Para citar este artículo: Scharagrodsky, P. A. y Herrera-Beltrán, C. X. (2023). Mapeando saberes, expertos y espacios en la educación del movimiento. El caso del Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, 1965. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 96-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13467>



Recibido: 2/03/2021
Evaluado: 21/05/2022

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. Docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación y en la Universidad Nacional de La Plata. pas@unq.edu.ar

** Doctora en Educación por la Universidad de Burgos, Burgos, España. Docente investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. cherrera@pedagogica.edu.co

Resumen

El siguiente artículo analiza, a partir de una historia social, política y cultural de la educación, el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Colombia en 1965. Focaliza la indagación en los saberes transmitidos, las propuestas pedagógicas seleccionadas y las críticas realizadas a ciertas tradiciones disciplinares en dicho espacio académico. Asimismo, el trabajo explora quienes fueron los participantes, sus trayectorias institucionales y los modos en que fueron utilizados y habitados los espacios físicos en dicho congreso. Nuestra hipótesis sugiere que el evento académico —el primero de su tipo en Colombia— no solo se convirtió en un lugar de intercambio y circulación de saberes, propuestas pedagógicas y expertos, sino que fundamentalmente fue un terreno de legitimación de la especialidad y de validación de sus intervenciones y acciones dentro y fuera del Estado.

Palabras clave

congreso; educación física; saberes; expertos

Keywords

congress; physical education; knowledge; experts

Abstract

Based on a social, political and cultural history of education, the following work analyzes the Fourth Pan American Congress of Physical Education held in Colombia in 1965. The investigation focuses on the transmitted knowledge, the pedagogical proposals selected, and the criticisms made to certain disciplinary traditions in that academic space. Likewise, the work explores who the participants were, their institutional trajectories and the ways in which the physical spaces were used and inhabited in the congress. Our hypothesis suggests that the academic event —the first of its kind in Colombia— not only became a place of exchange and circulation of knowledge, pedagogical proposals and experts, but fundamentally it was a field of legitimization of the specialty and also of validation of its interventions and actions inside and outside the State.

Resumo

O seguinte trabalho analisa, a partir de uma história social, política e cultural da educação, o Quarto Congresso Pan-Americano de Educação Física realizado na Colômbia em 1965. Tem como foco a investigação dos conhecimentos transmitidos, as propostas pedagógicas selecionadas e as críticas feitas a certas tradições disciplinares no referido espaço acadêmico. Da mesma forma, o trabalho explora quem foram os participantes, suas trajetórias institucionais e as formas como os espaços físicos foram utilizados e habitados no referido congresso. Nossa hipótese sugere que o evento acadêmico —o primeiro do gênero na Colômbia— não só se tornou um lugar de troca e circulação de saberes, propostas pedagógicas e expertos, mas fundamentalmente um campo de legitimação da especialidade e de validação de suas intervenções e ações dentro e fora do Estado.

Palavras-chave

congresso; educação física; conhecimento; especialistas

Introducción

En mayo de 1965 se realizó el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Bogotá, Colombia. El evento internacional formó parte de un conjunto de inquietudes y preocupaciones cuyos orígenes se remontaban a los inicios de la década de los cuarenta. En esos años, 1941 y 1942, se organizaron en Buenos Aires una serie de encuentros entre referentes destacados de la especialidad y autoridades estatales vinculadas al amplio universo de la cultura física, la educación física y la educación en general de varios países americanos. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú y Uruguay tuvieron representantes en dichos espacios. Entre las autoridades y los especialistas que motorizaron el primer congreso panamericano sobresalieron por su influencia y experticia el uruguayo Raúl Blanco, el argentino César Vázquez y el brasileño Joao Barbosa Leite (Scharagrodsky, 2021; Dogliotti, 2015).

De esta manera, en 1943, se realizó el Primer Congreso Panamericano de Educación Física en Río de Janeiro, Brasil. La saga continental continuó, consolidó a un grupo de especialistas en el arte de educar —y curar— al cuerpo y sumó nuevos países con el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, realizado en México en 1946, y con el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, desarrollado en Montevideo, Uruguay, en 1950.

La década de los cuarenta posibilitó, a través de los congresos panamericanos —y de otros espacios de intercambio—, afianzar y legitimar la especialidad ante la mirada externa, construir lazos personales e institucionales, acordar ciertos principios pedagógico-didácticos generales vinculados con la disciplina y el mundo deportivo dentro y fuera de las instituciones educativas, potenciar nuevos espacios laborales y visibilizar públicamente mayores demandas a las estructuras burocráticas nacionales.

La participación de representantes y especialistas colombianos varió en estos primeros tres eventos panamericanos. Por ejemplo, en el Primer Congreso Panamericano de Educación Física, realizado en Brasil, asistió como delegado colombiano el secretario de la embajada Luis Humberto Salamanca (Ministério da Educação e Saúde, 1945, p. 52). La presencia del diplomático colombiano tuvo un carácter formal, ya que no presentó ponencia alguna. Ya en el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, realizado en México, participaron, entre otros, expertos vinculados a la disciplina como el profesor Alberto Gómez Moreno, Carmen Dueñas y Juan Pardo (Secretaría de la Defensa Nacional, 1946, pp. 93, 210, 245, 250, 344-345). En el Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, realizado en Montevideo, volvieron a participar varios especialistas colombianos, entre los que sobresalió Alberto Gómez Moreno, quien coordinó y presidió una de las tantas comisiones de trabajo (Comisión Nacional de

Educación Física, 1950). Lentamente, los expertos o especialistas colombianos relacionados con la educación física y el mundo deportivo se fueron incorporando a los primeros congresos panamericanos.

Con estos antecedentes, Colombia fue nombrada responsable de organizar el cuarto congreso panamericano de dicha especialidad. Pero diversas razones de orden político y económico retrasaron la concreción del evento. Recién en 1964, y luego de arduas gestiones, los organizadores colombianos lograron el apoyo presupuestario de parte del Estado, aspecto clave para materializar este tipo de eventos. Por el Decreto número 2893, y amparándose en la Resolución 3074 del 11 de septiembre de 1964, “el Ministerio de Educación aceptó la sede colombiana —propuesta en Montevideo, 1950— y dispuso se celebrara en Bogotá” el Cuarto Congreso Panamericano. Con este fin, destinó “la suma de cuatro mil pesos (\$ 4000) moneda corriente para atender los gastos que demande la preparación” (Decreto 2893 de 1964: Partida para los gastos de un Congreso Panamericano de Educación) de dicho evento internacional y ofreció el apoyo estatal necesario para concretarlo. Al apoyo político y económico se sumó una consolidada alianza entre el grupo de expertos y diferentes agencias estatales colombianas. En este contexto, los circuitos y redes de intercambios latinoamericanos relacionados con la educación física ya estaban consolidados y movidos por preocupaciones biopolíticas y educativas por parte no solo de Colombia, sino de la mayoría de los Estados latinoamericanos modernos.

De alguna manera, eventos de este tipo no solo ofrecieron un espacio simbólico que los gobiernos utilizaron para posicionarse y mostrar sus logros y progresos modernos, sino que, al mismo tiempo, se convirtieron en miniaturas totalizantes (González y Andermann, 2006) sobre la realidad corporal, educativa y deportiva de ciertos países latinoamericanos que permitieron imaginar nuevos sentidos corporales, proyectar determinadas políticas deportivo-recreativas, legitimar ciertos grupos o referentes y posicionar a determinados saberes y discursos por encima de otros.

En este contexto, teniendo en cuenta el evento realizado en la capital colombiana y sus diversas finalidades, el siguiente trabajo explora y analiza, a partir de una historia social, política y cultural de la educación (Arata y Pineau, 2019), los saberes transmitidos, las propuestas pedagógicas seleccionadas y las críticas realizadas a ciertas tradiciones disciplinares en dicho espacio académico. Asimismo, el trabajo indaga quiénes fueron los y las participantes, sus inserciones y trayectorias institucionales, y los modos en que fueron utilizados y habitados los espacios físicos en dicho congreso. Consideramos este evento académico —el primero de su tipo en Colombia— no solo como un lugar de intercambio y circulación de saberes, propuestas pedagógicas y expertos, sino fundamentalmente como un terreno de legitimación de la especialidad y de validación de sus intervenciones y acciones dentro y fuera del Estado.

La educación física en Colombia: un breve panorama histórico

En 1965, cuando se inauguró el Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Bogotá, esta disciplina escolar tenía una larga y particular historia en Colombia. Hacía varias décadas que integraba el conjunto de los saberes del sistema educativo colombiano en los distintos niveles educativos (primaria, secundaria o bachillerato y universidad). Los niños y jóvenes transitaban las experiencias gimnásticas, lúdicas y deportivas en las escuelas generalmente mediante la enseñanza de personas idóneas —no formadas en la disciplina—, como soldados o miembros de las fuerzas armadas, y profesores que fungían en las instituciones como prefectos de disciplina, entre otros, usualmente varones. Resulta interesante señalar que la educación física fue de interés desde el siglo *xix* y hasta la década de los treinta del siglo *xx* como una de las facultades humanas a desarrollar. De ello da cuenta cada documento que habla de la educación colombiana.

Los preceptos a partir de los cuales se determinó su utilidad y necesidad durante el siglo *xix* fueron de corte guerrerista y moralizador: de un lado, urgía preparar a los niños en caso de presentarse conflictos nacionales o internacionales —la división administrativa en estados confederados favoreció enfrentamientos internos—; del otro, la Iglesia católica consideraba el ejercicio físico fundamental para contener los instintos y mantener el alma buena. Ya en la segunda década del siglo *xx*, esos intereses cobraron sentido bajo el marco de las políticas eugenésicas a través de estrategias como la higienización de la población —preocupaba la desaparición de la raza colombiana, como la nominaban—, debido al clima malsano (producto de la ubicación geográfica desfavorable del país), y a consecuencia de la ignorancia, el alcoholismo y de diversas prácticas cotidianas familiares cuestionables: desaseo, vestuario y calzado inadecuado, mala alimentación, etc. (Herrera, 1999).

Ganó importancia además, en este periodo, la educación física femenina por considerar a las mujeres sujetos fundamentales en el mejoramiento de la raza; niños fuertes y sanos no podrían venir de mujeres enfermas y frágiles, susceptibles de morir en el parto o incapaces de llevar a buen término sus embarazos. De allí la necesidad de garantizar una ejercitación bajo el control del Estado, la Iglesia y la familia, instituciones sociales empeñadas en conservar la pureza y castidad, y, a la vez, en proveer una educación física suficiente (Herrera, 2011, pp. 497-527).

Entre tanto, la institución formadora de profesores de educación física, el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), había sido fundada en 1936 en Bogotá y luego ubicada en 1939 como programa de la Universidad Nacional de Colombia. De allí salió expulsada por motivos

políticos en 1941 y continuó su labor formadora de varones en la Escuela Normal Superior, trasladada a la ciudad de Tunja. Las mujeres se quedaron en Bogotá en el Instituto Pedagógico Nacional. En el año 1954, la formación de maestros regresó a Bogotá a cargo de la recién creada Escuela Nacional de Educación Física y finalmente, en 1962, creada la Universidad Pedagógica Nacional, encontró su nicho definitivo (Gómez y Parra, 1986, pp. 59-83).

Por su parte, la organización de torneos deportivos en instituciones escolares colombianas venía realizándose desde finales del siglo xix, pero la difusión de estas prácticas solo se produjo a comienzos del siglo xx en colegios de la clase alta de las grandes ciudades, muy especialmente en deportes como el fútbol, el voleibol y el baloncesto para niños y niñas adolescentes, pues no se recomendaba tal práctica a los pequeños. A ellos les correspondía, más que nada, el juego. Al mismo tiempo, ya se venía participando en algunas justas deportivas internacionales de manera individual; por ejemplo, el caso del deporte de clavados, natación, boxeo, polo, tenis, golf, etc. —estos últimos entre las élites—.

En la década de los treinta y cuarenta hubo una gran participación en los desfiles nacionales con motivo de las fechas patrias. La fuerza que venía operando la eugenesia y la idea de la formación férrea de las juventudes alemanas tuvo fuerte eco en el país, pero, conocido el genocidio alemán, los discursos eugenésicos fueron desapareciendo de la prensa y de las revistas colombianas. Sin embargo, la preparación de las revistas gimnásticas para acompañar los eventos en los colegios y la nación continuó en la segunda mitad del siglo xx como parte de la actividad de la clase de “educación física”, nombre que se generalizó desde los años cincuenta (Herrera, 2012). No cabe duda que el formato de tales presentaciones fue cambiando de revistas gimnásticas rígidas y acompasadas que atienden a una geometría exacta, a presentaciones de pequeños grupos de gimnastas que hacían acrobacias o a grupos de baile que resaltan el folclor nacional y también el internacional.

De otro lado, durante la década de los sesenta del siglo xx, la educación física pasó de considerar el deporte como un medio a ubicarlo como una práctica central tras definir ciertos deportes como fundamentales —atletismo, gimnasia, sóftbol, danzas, fútbol, baloncesto, voleibol, etc.— y distribuirlos equitativamente a lo largo del año escolar. De allí fueron surgiendo los equipos deportivos escolares que participaron en justas internas, locales y nacionales, y de los cuales fueron emergiendo las figuras deportivas que integraron los equipos para participar en los juegos deportivos bolivarianos, panamericanos y, más tarde, olímpicos. Cabe anotar, por su singularidad, que el INEF, arriba mencionado, fue creado para garantizar la participación colombiana en los juegos bolivarianos de 1938 (Gómez y Parra, 1986).

El paso del progreso al desarrollo,¹ entre la primera mitad y la segunda mitad del siglo xx, produjo un vuelco sin precedente en la concepción de la educación, que dejó de considerarse un asunto principalmente social para asociarse a los mayormente económicos. Ello trajo consigo cambios radicales en los propósitos de la educación, que desde entonces se encaminó hacia el desarrollo de una nación considerada subdesarrollada. Este viraje favoreció la entrada de perspectivas economicistas a la educación como la teoría de sistemas, la planeación y la curricularización educativa (Martínez, 2003), que modificaron la manera de concebir los saberes escolares. Al tiempo que esto ocurría, el deporte había ganado independencia, triunfaba fuera de la escuela y constituía un espacio extraescolar indispensable al que venían a acompañar la medicina y el entrenamiento físico en pro de enseñar estrategias para alcanzar el alto rendimiento —premisa fundamental en tiempos del desarrollo—. Así las cosas, se celebró en 1962 el Primer Congreso Nacional de Educación Física y en 1964 se dictaron las normas para la realización y organización del congreso que nos ocupa (Vaca, 1987).

El Congreso: organización y tópicos

El Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física fue organizado por diversas instituciones y organismos. Entre ellos se destacaron el Ministerio de Educación colombiano y la Asociación de Profesores de Educación Física del país anfitrión.

La sesión inaugural del Congreso tuvo la presencia de importantes autoridades colombianas como, por ejemplo, el ministro de educación, Dr. Pedro Gómez Valderrama (“Hoy será inaugurado el IV Congreso Panamericano...”, 17 de mayo de 1965). Ante más de “400 delegados” (“IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministro...”, 17 de mayo de 1965) la máxima autoridad educativa colombiana pronunció un discurso que combinó metáforas biopolíticas² vinculadas con el cuerpo social y la ciudadanía, así como una apuesta por el fortalecimiento de los procesos de estatalidad colombiana a la hora de forjar cuerpos fuertes y sanos:

1 Cuando se habla de *progreso* se hace referencia a la configuración e impulso de las naciones hacia la constitución del Estado nación a partir de propósitos sociales, económicos y políticos que avanzan de manera paralela a una concepción surgida después de la Segunda Guerra Mundial, en que se reparte el mundo entre las grandes potencias —comprendiendo desde entonces la existencia del primer y tercer mundo y de la escogencia del desarrollo como vía para acceder a considerarse una nación del primer mundo—. El subdesarrollo será el modelo económico que guíe las relaciones entre naciones. Para los países subdesarrollados, el desarrollo se concibe necesariamente desde la educación (Escobar, 1996).

2 El concepto de *biopolítica* es utilizado “en un sentido amplio y hace referencia a la extensa red de ideas, prácticas e instituciones centradas en el cuidado, regulación, disciplinamiento, mejoramiento y configuración del cuerpo individual y colectivo de las poblaciones nacionales” (Reggiani, 2014, p. 52).

La educación física es una disciplina que el Estado está en la obligación de ofrecer a los ciudadanos [...] y [...] un medio indispensable para el avance biológico y para la renovación constante de nuestras fuerzas. [...] Necesitamos grandes recursos para que esta educación llegue a todos los niveles como una verdadera conciencia de que con ello estamos librando una lucha por la mejor de las riquezas que poseemos. (“Congreso Panamericano de Educación Física”, 17 de mayo de 1965, p. 10)

Además de referentes de la estatalidad educativa colombiana, la apertura del evento panamericano contó con la presencia de importantes expertos nacionales e internacionales vinculados con la especialidad. Entre ellos se destacaron el reconocido profesor argentino Enrique Carlos Romero Brest (Saraví, 2014), que estuvo en calidad de presidente del Comité de Planificación de los Congresos Panamericanos de Educación Física, el norteamericano Dr. Carl A. Troester, secretario general de la cada vez más importante International Council for Health, Physical Education and Recreation (ICHPER) (Hircock, 1988; Stein, 1995), y el profesor Héctor José Barovero, director de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la Argentina (Levoratti, 2020), quien habló en nombre de los delegados extranjeros (“IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministro...”, 18 de mayo de 1965) (figura 1).



Figura 1.

Inauguración del Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física

Fuente: “IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministro...” (18 de mayo de 1965, p. 8).

Entre los cuatrocientos asistentes al Congreso hubo delegaciones de diferentes países. Perú, fue “la delegación visitante más numerosa, [con] 45 profesores; Panamá, con 19; Ecuador, 2; Venezuela, 6; Uruguay, 2; Argentina, 3; México 1; Estados Unidos, 3; Chile, 1; El Salvador, 16; Canadá, 3, y Colombia con cerca de 250 profesores” (“Congreso Panamericano de Educación Física...”, 17 de mayo de 1965, p. 21). La mayoría de los interesados fueron docentes de educación física, aunque también participaron médicos deportólogos, docentes o maestros, o exdeportistas.

La organización del Congreso, las propuestas de las comisiones, los temas tratados y las ponencias presentadas nos brindan indicios sobre cuáles fueron las definiciones centrales de la especialidad, los conceptos utilizados, así como las preocupaciones y las tensiones en el interior de la disciplina y las disputas sobre varios significados vinculados con la educación física, el deporte escolar, la recreación, las actividades lúdicas, la pedagogía o la salud (Scharagrodsky, 2020).

En el Congreso funcionaron seis comisiones de trabajo que focalizaron la atención en los “aspectos cualitativos en el planteamiento de la educación física”, los “aspectos cuantitativos en el planteamiento de la educación física”, “la educación física y sus relaciones con el deporte”, el “empleo de los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa, etc.) en el deporte”, la “función de la universidad en el desarrollo de la educación física” y los “organismos panamericanos de la educación física” (“Congreso Panamericano de Educación Física”, 17 de mayo de 1965, p. 10).

En dichas comisiones se identificaron algunos conceptos centrales compartidos por varias ponencias. Es posible clasificarlos en dos grandes grupos de saberes interrelacionados —aunque no siempre armónicamente— entre sí. Uno estuvo vinculado con el registro anatómico, morfológico y fisiológico del cuerpo en movimiento, y el otro con el registro pedagógico y didáctico de la clase de educación física.

El primero tuvo como aliado a uno de los significantes vacíos³ más importantes a la hora de legitimar la educación física y las demás propuestas de educación corporal (actividades recreativas, paseos, caminatas, campamentos, deportes, gimnasias, juegos, etc.): la salud. Aún en los años sesenta, para muchas de las ponencias el discurso científico

3 Con el uso de la categoría *significante vacío* “hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Y justamente, en el hecho de las disputas que suscitan entorno a ellos, reside esa potencialidad y capacidad de interpelación. [...] el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden [...]” (Southwell, 2018, p. 79).

proveniente de la biomedicina seguía teniendo un peso epistemológico muy importante a la hora de validar y justificar a la disciplina y su importancia, así como la existencia del profesor de educación física o las beneficiosas políticas deportivas y recreativas estatales o privadas.

De esta manera, varias ponencias hicieron alusión a la necesidad de conocer “los recursos morfológicos y fisiológicos” para enseñar correctamente en una clase de educación física. Los recursos morfológicos estuvieron vinculados con el conocimiento de “las partes del cuerpo humano que permiten obtener ventaja mediante las acciones mecánicas de las extremidades con correcciones ventajosas en las ejecuciones de los ejercicios que [se] practican”. Los recursos fisiológicos aludían a “los elementos que sirven de combustión o energía para la locomoción del mecanismo; estos elementos son: salud, impulsión, velocidad, resistencia y fuerza”. En este contexto, la educación física debía “ser orientada por los principios anatomo-fisiológicos” y “necesita de una noción precisa de lo que representa para el organismo el ejercicio” (Ariza, 1965, pp. 1-2). Otros trabajos insistieron en que “educar físicamente al hombre sería enseñarle cuanto encierra la anatomía, la fisiología y la higiene” (Pilar, 1965, p. 1), por lo que el objetivo central de la educación física es “fortalecer y dar flexibilidad al cuerpo por medio de ciertos ejercicios. [...] a través de actividades acuáticas, campamentos, danzas gimnásticas, deportes de conjunto, deportes individuales, excursiones, gimnasias y juegos organizados” (Vásquez-Restrepo, 1965, p. 1).

Al igual que en anteriores congresos panamericanos, los debates sobre los test de evaluación como las “hojas de vida o ficha físico-deportiva del educando” (Cortés, 1965, pp. 3-5) y los instrumentos de medición de ciertas funciones como la respiración y la ventilación pulmonar (Vásquez-Rodríguez, 1965, pp. 1-2; 13) estuvieron muy presentes. También fueron recurrentes las ponencias sobre el desarrollo de determinadas capacidades corporales como “la fuerza, la agilidad, la velocidad, la resistencia y la coordinación” con el fin de “llegar a una planificación científica de la educación física nacional y continental” (Lazarte, 1965, pp. 2-3). En muchos casos, las propuestas de test de evaluación motora (suspensión en barra, abdominales, flexiones, salto en largo sin impulso, carrera de cincuenta yardas, lanzamiento de pelota de *softball*, etc.), como en décadas anteriores, estuvieron saturadas de índices y medidas que en su propia constitución terminaron por naturalizar y esencializar funciones, características y atributos en las niñas y en las mujeres, y también en los niños y varones (Scott, 2011). Este hecho posibilitó compulsivamente el acceso —y, al mismo tiempo, la restricción— a ciertas prácticas gímnicas o deportivas de acuerdo al sexo. Inclusive, más allá de los test, algunas ponencias plantearon explícitamente la transmisión de un régimen sexual

tradicional y conservador, al insistir en que la educación física debía “enseñar y laborar en pro de la moral sexual con miras a enaltecer la continencia en uno y otro sexo” (Alegre, 1965, p. 1).

El registro pedagógico y didáctico se articuló con el biomédico, aunque mantuvo cierta especificidad y autonomía frente a las categorías teóricas utilizadas para justificar la acción del profesor o profesora de educación física. Todo un conjunto de enunciados, principios, axiomas y conceptos intentaron organizar una adecuada, organizada y beneficiosa clase de educación física. De esta manera, varias ponencias insistieron en la necesidad de que “la educación física debe apoyarse a la vez en la ciencia y en la pedagogía” (Vásquez-Restrepo, 1965, p. 4). Mientras la ciencia estuvo representada por el saber biomédico verificable, medible y observable (anatomía, fisiología, endocrinología, antropometría, etc.), el saber pedagógico y didáctico hizo alusión a nuevas formas de pensar la infancia o la relación pedagógica y rechazó aquella vieja tradición educativa de pensar al niño como un pequeño adulto. Este tipo de reflexión, en el campo de la educación física, podía generar graves inconvenientes: “Un peligro grave que debe ser evitado por los adolescentes y por los jóvenes [...] es la especialización prematura o excesiva”. Este tipo de conceptos se articularon con algunas sugerencias pedagógicas como: “procure no ridiculizar a los jugadores” o “la actitud del maestro debe ser alegre, simpática y comprensiva” (Vásquez-Restrepo, 1965, pp. 7; 17-18). En este contexto, algunos trabajos pensaron una nueva educación física:

La nueva educación física se preocupa en primer término en proporcionar formas de recreo sanas e higiénicas. Trata de dar el máximo de ocasiones para la práctica de la buena ciudadanía, el espíritu deportivo y la facultad de conducir las masas. Procura estructurar su programa sobre la natural tendencia del niño al juego. (Arévalo, 1965, p. 11)

Este tipo de reflexiones, aunque no fueron mayoritarias, identificaron una *vieja educación física*, cuestionada en múltiples aspectos y dimensiones. Por ejemplo, se objetaba una cierta estereotipación de la disciplina:

La educación física moderna se separa de las ideas antiguas, antes se creía que los únicos que podían hacer ejercicios eran gordos para adelgazar y los delgados para adquirir musculatura; ahora la concepción moderna es la de que todos debemos practicar la Educación Física, tanto grandes, como chicos, gordos como delgados porque la Educación Física conserva la salud y temple el carácter. (Pilar, 1965, p. 1)

La vieja tradición pedagógico-didáctica de la disciplina, vinculada a ciertos estilos de enseñanza (más tradicionales y comandados), a la exclusión de ciertos grupos (los despectivamente denominados “menos dotados”) y a determinadas finalidades (solo físico-orgánicas) (Vigarello,

2005), también fue objetada por varias ponencias. La consecuencia de esta antigua tradición era un hastío recurrente en los estudiantes de la disciplina: “Los alumnos no le dan la importancia que ella merece [la educación física] y [...] se fastidian con esta clase. Los educandos escuchan su clase de una manera pasiva, sin ninguna actividad, faltos de ánimo y sin ninguna fuerza” (Arévalo, 1965, p. 1). Algunas ponencias llegaron a asociar la clase de educación física con los castigos: “la mala interpretación y el uso de la educación física ha sido suficiente para que en la escuela, casi siempre, el niño conozca a la gimnasia (como) una de las mejores formas de castigo [...]” (Roa, 1965, p. 4). Incluso se llegó a mencionar la opinión de los estudiantes de una institución educativa sobre dicha disciplina con el fin de cuestionar ciertas tradiciones disciplinares violentas y obsoletas:

Razón tenían los alumnos del curso primero de bachillerato de cierto colegio cuando al preguntarles, ¿qué entienden por Educación Física?, ¿para qué creen que sirve su práctica? [...]; manifestaron: “educación física son los ejercicios; su práctica sirve para tener fuerza, para ser machos y para prepararnos para el cuartel”; otros respondieron: “la practicamos con los brazos arriba, a los costados o las manos sobre la cabeza por largos ratos, cuando nos castigaban por no llevar la lección o por cualquiera otra falta, diciéndonos: haciendo gimnasia las van a pagar; otro buen número se abstuvo de opinar” (Roa, 1965, p. 4). [...] hoy en día no les gusta esa materia sobre todo a los alumnos de secundaria. (Pilar, 1965, pp. 1-2)

Frente a este panorama, que incluyó la negativa percepción de los padres sobre la clase de educación física como sinónimo de “pérdida de tiempo” (Arévalo, 1965, p. 10), varios expositores plantearon la necesidad de cambiar la mentalidad del profesor y de incorporar, además del desarrollo orgánico, el placer: “es necesario añadir que la práctica (juegos, flexiones deportes, etc.) sea acompañada del placer”, ya que “constituye para la niñez el más notable excitante de la energía vital y el estimulante más activo para hacerlo perseverar en el ejercicio” (Vásquez-Restrepo, 1965, p. 7). Otras ponencias exaltaron la necesidad de un clima de alegría, ya que “el trabajo asociado al sentimiento de disgusto contraría la acción fisiológica favorable, mientras que los ejercicios físicos que despiertan sentimientos de alegría tendrán la mayor utilidad fisiológica” (Chaves, 1965, p. 2).

Para lograr dicho escenario educativo, varios trabajos focalizaron la atención en la importancia del juego en el niño: “el juego es para el niño la propia vida, sin la cual todo lo demás se puede echar a perder” (Arévalo, 1965, pp. 5-6) o “la emancipación del alumno se manifiesta en el juego” (Chaves, 1965, p. 3). También se pensó en fomentar actividades recreativas, pues, con ello “se acabará la apatía, la tristeza y se obtendrá más alegría, energía de trabajo, se formarán espíritus optimistas y cola-

boradores” (Bravo, 1965, p. 1). Por último, la forma de problematizar el deporte en una clase de educación física para algunas ponencias fue clave: “adoptar el deporte como medio y no como fin”, ya que “en sí mismo el deporte no es malo. El deporte en relación directa con la educación física es un servidor excelente cuando se sabe utilizar metódicamente” (Arévalo, 1965, pp. 7, 9). Este tipo de reflexiones estuvieron vinculadas, en parte, con el proceso de consolidación y consumo de ciertos deportes en dicho periodo en el contexto social más amplio, así como por las tensiones que se generaron entre diferentes actores sociales (Quitián, 2013).

Muchos de estos cambios pedagógico-didácticos propuestos debían realizarse desde enfoques racionales e integrales —con cierto tono tecnocrático— (Romero y Pérez, 1965, pp. 45-52), a partir de “planeamientos racionales de la educación física [...] con etapas: diagnóstico, programación, ejecución y evaluación” (Fernández, 1965, p. 7), y capacitaciones a los encargados de dictar las clases de educación física, ya que, en muchos casos, “se ha vuelto costumbre en nuestro medio que todo jugador de fútbol sea contratado en los colegios particulares como profesor de educación sin ninguna garantía para sus alumnos [...]” (Ariza, 1965, p. 2). O “muchos de nuestros maestros y agentes de policía habilitados de profesores de Educación Física, muy poco o nada conocen de aquello que van a enseñar” (Roa, 1965, p. 3). Frente a ello, algunas ponencias señalaron cómo parte del imaginario educativo percibía y se refería al profesor de educación física con una importante cantidad de apodosos francamente despectivos: “maromero, el profesor mediamateria, el profesorcito, el profesor del ‘atención fir’” (Roa, 1965, p. 7). Estas representaciones debían ser modificadas aumentando el presupuesto público y centrando la atención en una adecuada y más fundamentada y racional capacitación producida en las instituciones vinculadas a la especialidad y en las escuelas de formación de maestros normalistas. Cabe aclarar que muchas de estas reflexiones estuvieron atravesadas por principios religiosos que reivindicaron la formación del cuerpo y del alma: “el alma y el cuerpo trabajan constantemente [...]” (Vásquez-Restrepo, 1965, pp. 11, 16), y que retoman el deporte como “una escuela de personalidad y [...] un valor de primer orden para el ejercicio de las virtudes (Juan XXIII)” cristianas (Andrade, 1965, p. 3). Vale decir, una educación física al “servicio del Estado y en defensa de Dios y de la Patria” (Roa, 1965, p. 7). Entre las conclusiones a las que arribaron las seis comisiones de trabajo se insistió muy especialmente en la importancia del planeamiento educativo como modelo a seguir, la adopción de una ficha médica nacional, la concreción de un programa de educación física femenino y la organización de cursos de actualización y perfeccionamiento con el fin de mejorar la función docente y la enseñanza de los deportes dentro y fuera de las instituciones educativas.

El Congreso: expertos y espacios

El Congreso no solo puso en circulación un conjunto de saberes y enfoques que fueron definiendo una determinada forma de conceptualizar la educación física, los deportes, los juegos, el profesor de educación, sus diferentes finalidades o un tipo de relación pedagógica, sino que también visibilizó y, en parte, legitimó un grupo de expertos con derecho autorizado a producir sentidos y significados socialmente aceptados sobre la especialidad. Vale decir, el Congreso se convirtió en un espacio en el que un grupo heterogéneo de expertos de diferentes países, con distintas trayectorias, reclamaron la autoridad epistémica de la especialidad y, de alguna manera, se convirtieron en especialistas en el manejo de la palabra escrita (Bourdieu, 1985), así como en la referencia principal acerca de cómo, cuándo, dónde y por qué moverse o ejercitarse. La legitimidad y aceptación de algunos expertos por encima de otros se produjo dentro del campo disciplinar a partir de la posición, visibilidad y función que varios de ellos tuvieron en el congreso, ya sea como expositores centrales, organizadores principales, productores y difusores de manuales o responsables de cursos de formación ofrecidos al resto de los asistentes durante el evento (figura 2).

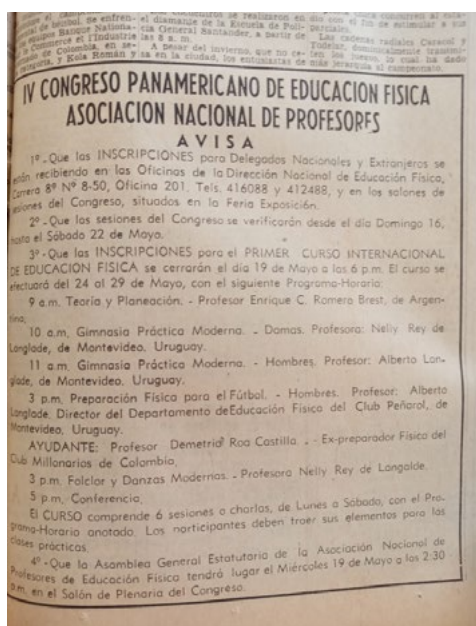


Figura 2.

Curso Internacional de Educación Física. Asociación Nacional de Profesores

Fuente: "IV Congreso Panamericano de Educación Física" (16 de mayo de 1965, p. 19).

En este contexto, entre los especialistas colombianos vinculados a la organización del evento se destacaron los profesores Ángel Humberto Vaca Hernández (presidente del Congreso), Alberto Gómez Moreno (vicepresidente), Jorge Zabala (secretario adjunto), Martha Moncada Arias (secretaria de actas), Hernando Navarrete (secretario de relaciones públicas), entre otros (Bernal, 2004). Algunos de ellos contaban con una trayectoria altamente calificada en la especialidad y otros con fuertes vínculos con la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física. Otros profesores colombianos se destacaron por sus ponencias como, por ejemplo, Hugo Gentil Villota, quien expuso sobre “la educación física y el planeamiento integral”, Melva Vásquez Restrepo, quien tematizó la “educación física y sus relaciones con el deporte”, Yolanda Andrade Urresta, quien debatió la “influencia de los medios de comunicación de masas sobre el deporte”, Crisanto Porfirio Roa, quien presentó el asunto de “la educación física en la enseñanza primaria y secundaria”, o Aquiles Colón García, quien —proveniente de la Universidad de Córdoba— expuso sobre la “función de la universidad en el desarrollo de la educación física”.

Entre los expertos extranjeros se destacaron, además de los ya mencionados, Carl A. Troester por Estados Unidos y Enrique Carlos Romero Brest por Argentina, así como los trabajos de los peruanos Alegre Velarde, Alberto Cajas, Jorge Philipps Lazarte y Zacarías Vásquez Rodríguez, quienes expusieron sobre “moral sexual” y “cooperación internacional”; “organismos panamericanos”; “evaluación de aptitudes físicas del escolar americano” y “respiraciones voluntarias y ejercicios respiratorios” respectivamente. También sobresalieron los trabajos del reconocido —y controvertido— Dr. mexicano David Ferriz, quien expuso sobre “gimnasia psico-física”, entre otros. Asimismo, participaron referentes de la especialidad como

el Dr. Paul Hunsicker, Director del Departamento de Educación Física de la Universidad de Michigan, el Dr. Armando Seidler, Director del Departamento de Educación Física de la Universidad de Nuevo México, David Carrasco, representante de los programas de Educación Física de la Universidad de Springfield College, y Eduardo Baca, representante del AAHPER, quien actualmente dirige los Cuerpos de Paz (Educación Física) en Venezuela. (“Se inaugura el IV Congreso Panamericano de Educación Física”, 17 de mayo de 1965, p. 10)

También tuvieron un lugar en la mesa directiva del congreso referentes como Sabio Ríos, por Perú, Carlos Pretelt, por Panamá, Armando Fernández Silveira, por Uruguay, y Luis Caicedo, por Venezuela. Muchos de ellos estuvieron vinculados con espacios educativos —públicos y privados—, con reconocidas instituciones deportivas, con proyectos recreativos regionales, con el mundo del entrenamiento deportivo de alto rendimiento y, unos pocos, con la gestión de políticas deportivas nacionales en sus

respectivos países, con la docencia en centros de formación de profesores de nivel terciario o universitario de la especialidad o con la producción de manuales y textos específicos.

Pero el Congreso no solo puso en circulación, produjo, distribuyó y transmitió ciertos saberes socialmente autorizados y legitimados por determinados grupos de expertos, sino que dicho proceso sucedió en espacios particulares, los cuales suscitaron determinados efectos sobre los asistentes y, también, sobre la sociedad civil bogotana. En este sentido, pensamos los lugares y las edificaciones arquitectónicas donde se desarrolló el congreso no solo como soportes materiales con ciertas formas, tamaños, relieves, colores y funciones, sino también como dispositivos que fabricaron, difundieron y propagaron representaciones, metáforas, metonimias, sentidos y significados sociales, culturales, ideológicos, morales, sexuales, estéticos, éticos y políticos (Lefebvre, 2013; Massey, 2005) que excedieron al evento panamericano. Asimismo, la organización espacial donde aconteció el evento estuvo atravesada por ciertas lógicas de significación. De alguna manera, los lugares elegidos por la organización del evento, en sí mismos, devinieron en artefactos pedagógicos (Viñao, 2021) en donde los cuerpos tuvieron una participación central, ya que se convirtieron en el *locus* donde se proyectaron ciertos significados y no otros.

En este contexto, la elección de los lugares donde transitar el congreso, presentar las ponencias, discutir ciertos temas, realizar determinadas demandas, celebrar el evento, fabricar espacios de sociabilidad o mostrar ciertos espectáculos corporales no fue una cuestión, menor, fútil, neutral o desinteresada, sino, más bien, todo lo contrario. La selección de ciertos lugares implicó una apuesta político-pedagógica sobre cómo visibilizar los cuerpos educados y su importancia pública, los géneros y las sexualidades de los estudiantes, los movimientos y posturas, las reglas de apariencia y de etiqueta, y las proxemias y usos correctos del espacio físico (Scharagrodsky, 2019).

Los organizadores del Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física seleccionaron varios lugares donde desarrollar y vivir el evento. Entre ellos, se destacaron los pabellones de la famosa Feria Exposición Internacional, el prestigioso Teatro Colón y la histórica plaza de Bolívar.

En los pabellones de la Feria de Exposición Internacional se realizaron las sesiones de apertura y clausura, se presentaron las ponencias y se discutieron los ejes centrales planteados por los organizadores. Este lugar, de enormes dimensiones —creado en 1954 como un espacio para realizar eventos locales, regionales, nacionales e internacionales con finalidades sociales, culturales o empresariales—, cobijó a los asistentes al congreso. Uno de los pabellones fue especialmente preparado para alojar a los cuatrocientos interesados. El decorado del pabellón donde se realizó

la apertura y la clausura incluyó banderas de los países participantes, cartelera alusiva al congreso, tarimas ubicadas por encima del piso del salón para los oradores principales, micrófonos para resaltar el tono de aquellos que fueron escogidos para hablar y una típica formación de sillas en forma de cuadrícula —que simulaba un clásico salón de clases—. Este formato se multiplicó para cobijar a las seis comisiones de trabajo. De alguna manera, esta organización espacial estableció un adentro (del Congreso) y un afuera, y recordó la importancia de establecer un salón como espacio de intercambio de saberes y también de sociabilidad entre los y las participantes (figura 3).



Figura 3.

Inauguración del IV Congreso Panamericano de Educación Física

Fuente: "IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministro..." (18 de mayo de 1965, p. 8).

Pero fueron los otros dos espacios elegidos los que proyectaron y fabricaron sentidos que contribuyeron al proceso de legitimación de la especialidad y brindaron mayores cuotas de visibilidad, poder y autoridad para actuar en y sobre el espacio público.

En el imponente Teatro Colón —emblema de la alta cultura, en estrecha relación con la clase alta bogotana—, inaugurado en 1892, frente a un numeroso público, se realizó una gran presentación con innumerables

danzas representativas de los diferentes países americanos participantes. El festival, al cual asistieron autoridades nacionales, estuvo cuidadosamente organizado y ensayado durante varios meses de antelación en los espacios destinados a la educación física escolar. Distintas alumnas y alumnos del liceo femenino Antonia Santos, del colegio de bachillerato de la Cruz Roja, de las facultades de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras instituciones educativas, interpretaron bailes típicos regionales como el bambuco, el baile mexicano las chapaneas, el galerón llanero y el huainito boliviano, la samba brasileña, el tamborito panameño, la cueca chilena, el chepe y maría guatemalteco, el joropo venezolano, el pericón argentino, el huaino peruano y típicas danzas texanas. Todos los grupos estuvieron preparados con una lujosa vestimenta, la cual fue gestionada y finalmente ofrecida por los diferentes agregados culturales de las embajadas de los países participantes. Este acto fue objeto de atención de varios medios de prensa: las alumnas que interpretarán “el baile mexicano, ‘Las Chapaneas’ [...] lucirán falda de seda muy amplia bordada, y [un] original adorno de cabeza”; “el baile típico de Bolivia será una de las mayores atracciones, ya que sus vestidos de gran lujo llevan falda con galones brillantes, manto de satín, los hombres con monteras y las mujeres gran sombrero” (“Hoy será inaugurado el IV Congreso Panamericano de Educación Física”, 17 de mayo de 1965, p. 2B). Por último, el cierre estuvo acompañado por música, que reforzó el tono identitario que se proyectó para este evento: “Aires de mi tierra”, “Espumas” y, como cierre del festival, el “Bunde tolimense”. En este particular espacio, donde no siempre la cultura folclórica autóctona fue bien considerada, el espectáculo musical y corporal organizado reivindicó las identidades y culturas nacionales, y, al mismo tiempo, la hermandad panamericana, al rescatar positivamente los diferentes estilos musicales de cada uno de los países participantes. Cabe señalar que muchos de los profesores que prepararon dichas expresiones dancísticas habían sido formados en el INEF y, luego, en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde la formación en danza era primordial. Entre las profesoras, se destacó de manera especial Ana María Chávez.

Pero fue la plaza de Bolívar el lugar más potente en términos simbólicos a la hora de visibilizar el congreso y sus múltiples posibilidades políticas. Mientras la feria o el Teatro Colón se configuraron como espacios cerrados —en donde lo discutido y lo mostrado fue solo transitado, visto y experimentado por los propios asistentes—, la plaza de Bolívar fue el lugar donde el mensaje a transmitir por los organizadores del evento se hizo deliberadamente público, al punto que fue retomado y amplificado por varios medios de prensa bogotanos. Para difundir ciertos mensajes sobre el cuerpo, la salud, la nación, la identidad, los roles de género y el sentido de pertenencia, se elaboró un cuidado, estudiado y masivo espectáculo corporal que incluyó alumnos y alumnas de escuela ataviados, de acuerdo

a su género, con una típica vestimenta colombiana, quienes realizaron, en forma uniforme, simétrica y ordenada, movimientos del folclore y de danzas típicamente colombianas. La puesta en escena, con más de dos mil quinientos estudiantes, se articuló con la implantación de un escenario ubicado estratégicamente en la entrada del Capitolio Nacional (figura 4). El periódico bogotano *El Espectador* acompañó con imágenes fotográficas la majestuosa escena y mencionó lo siguiente:

Imponente fue el espectáculo que presentaba la plaza de Bolívar en las horas de la mañana de ayer, cuando se reunieron dos mil quinientos alumnos de diferentes escuelas del Distrito, en un homenaje a los asistentes al IV Congreso Panamericano de Educación Física. Los escolares, una vez que formaron en el centro de la plaza, iniciaron la interpretación de bellas danzas de folclor colombiano, siendo aplaudidos por la tribuna de honor que se encontraba instalada en el atrio del Capitolio Nacional. En la bella revista tomaron parte niños y niñas, quienes dieron muestras del amor que sienten por el folclor colombiano y la forma como sus profesores se lo han hecho sentir. ("El Congreso Panamericano de Educación Física. Imponentes...", 21 de mayo de 1965, p. 1C)



Figura 4.
Imponentes actos en Bogotá

Fuente: "El Congreso Panamericano de Educación Física. Imponentes..." (21 de mayo de 1965, p. 1C).

Realizar un espectáculo corporal de tan alta visibilidad pública frente a autoridades nacionales fue una apuesta político-pedagógica de parte de los organizadores, cuyo fin fue mostrar la importante tarea de los docentes de educación física y su contribución a la reafirmación de la colombianidad

a través de las danzas nativas. Esta arbitraria operación amorosa que proyectó una determinada política afectiva (Ahmed, 2015) se realizó en el lugar con mayor densidad política de Colombia, frente al Capitolio Nacional, el Palacio de Justicia, la Catedral Basílica Metropolitana, la Casa del Cabildo Eclesiástico, la Capilla del Sagrario, el Palacio Arzobispal, la Alcaldía y el Colegio Mayor de San Bartolomé. La mega demostración frente a los actores centrales de la vida política, cultural y religiosa colombiana también buscó materializar positivamente las demandas de muchas de las ponencias colombianas del congreso: mayor presupuesto estatal, mejoras en la implementación de políticas activas vinculadas al deporte, aumento del apoyo económico para formar profesores de educación física, mayor inversión en infraestructura deportiva, abrir más cupos de la especialidad en escuelas primarias colombianas, entre otros reclamos, en un contexto en el que las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos en los años sesenta pusieron el foco “en la idea de más escuelas y más niños escolarizados” con el fin de “garantizar la igualdad de oportunidades. Pese a que este último objetivo estuvo lejos de cumplirse, el ciclo de reformas educativas (latinoamericanas) de los sesenta constituyó un periodo de fuerte expansión de la educación primera [...]” (Suasnábar, 2017, p. 117). Se trataba de expandir la escuela sinónimo de “mejora educativa”, al decir de Martínez (2004). En cualquier caso, el uso político-pedagógico de los espacios fue central para demandar a los Estados mayores cargos, mejores políticas y más presupuesto para la disciplina educativa y deportiva. Como señala Malpas, “el lugar proporciona el marco dentro del cual comprendemos cualquier forma de aparición” (2015, pp. 209-210) y los pabellones de la Feria Internacional, el Teatro Colón y la Plaza de Bolívar no fueron simples adornos o lugares asépticos, sino que proyectaron, junto con los espectáculos corporales, demandas, reclamos y formas de pensar y conceptualizar los cuerpos en movimiento que fueron más allá de un simple registro orgánico, fisiológico o sanitario.

Conclusiones

El Cuarto Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Bogotá a mediados de los años sesenta fue un evento internacional que mostró el estado —y el proceso— de construcción de poder y autoridad de una comunidad con lazos transnacionales, especializada en el arte de educar y curar a los cuerpos en movimiento. Los temas y propuestas abordados combinaron saberes biomédicos y pedagógico-didácticos, y se convirtieron en verdaderas grillas interpretativas acerca de cómo entender y conceptualizar la educación física, la salud, la relación pedagógica, la infancia, el deporte o los juegos. La operación hermenéutica mantuvo la histórica preocupación orgánica sobre el cuerpo, pero, al mismo tiempo,

incorporó voces disonantes sobre la tradición de la disciplina tanto en lo referido al estilo de enseñanza como a los modos de aprendizaje de los y las estudiantes. Para lograr verdaderos cambios en la clase y en la acción de los profesores de educación física, emergieron con fuerza el acento en ciertos tópicos como la importancia del juego, el placer, la alegría, y en los deportes como medios educativos.

Pero el Congreso no solo puso en circulación un conjunto de saberes y enfoques que fueron estableciendo una particular forma de conceptualizar la educación física, los deportes, los juegos, el profesor de educación o la autoridad pedagógica, sino que también visibilizó y, en parte, legitimó un grupo de expertos que, como portador de ciertos saberes y técnicas, influyó tanto en el sistema educativo formal como en las estructuras gubernamentales vinculadas con la cultura física, y formuló soluciones a problemas que solo dicho grupo estaría en condiciones de resolver. Este proceso de legitimación de la especialidad condensó ciertas figuras: los expertos de la disciplina que definieron lentamente desde el Estado las competencias y el control institucionalizado de la propia ocupación. Varios de los especialistas colombianos (Ángel Humberto Vaca Hernández, Alberto Gómez Moreno, Jorge Zabala, Martha Moncada Arias, etc.) y extranjeros (Carl Troester, Enrique Carlos Romero Brest, Alberto Cajas, Paul Hunsicker, Sabio Ríos, Carlos Pretelt, Alberto Langlade, Nelly Rey de Langlade, etc.) tuvieron una trayectoria académica central en la educación física de sus respectivos países, produjeron material de consulta específico, difundieron y tradujeron bibliografía extranjera, crearon o consolidaron centros de formación en la especialidad y, en muchos casos, participaron en la planificación de las políticas deportivas regionales o nacionales.

Por último, los organizadores del congreso comprendieron rápidamente la importancia de los espacios físicos como dispositivos capaces de proyectar simbólicamente escenas corporales de gran significación para los Estados modernos que ponderan la salud individual y social, el sentido de pertenencia (tanto nacional como panamericano), cierto tipo de identidad o la transmisión de determinados roles de género. Estos sentidos y significados contribuyeron al proceso de legitimación de este particular grupo ocupacional al brindarle mayores cuotas de autoridad e influencia en el Estado y otras agencias para actuar en y sobre el espacio público. Al reclamar, visibilizar y demandar más educación física y prácticas deportivas, constituyeron ellos mismos un grupo de especialistas autorizados y, a la vez, fueron demandados por diversas instituciones educativas y deportivas.

En síntesis, el congreso cartografió un proceso de consolidación de un grupo ocupacional que se inició muy lentamente en la primera mitad del siglo xx, pero que en su segunda mitad comenzó a tener un papel no menor en la educación, gestión, administración y regulación de los cuerpos y de las poblaciones de los estados latinoamericanos modernos.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Alegre, M. (1965). Documento de trabajo n.º 22-10. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (p. 1). s/d.
- Andrade, Y. (1965). Documento de trabajo n.º 34-21. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación física* (pp. 1-8). s/d.
- Arata, N. y Pineau, P. (Coords.). (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Universidad de Buenos Aires.
- Arévalo, E. (1965). Documento de trabajo n.º 33-20. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-13). s/d.
- Ariza, J. (1965). Documento de trabajo n.º 30-17. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-4). s/d.
- Bernal, R. (2004). Vidas meritorias de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1(9), 115-127. <https://doi.org/10.17227/ludica.num9-7629>
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bravo, O. (1965). Documento de trabajo n.º 35-22. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-5). s/d.
- Chaves, R. (1965). Documento de trabajo n.º 39-26. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-4). s/d.
- Comisión Nacional de Educación Física. (1950). *Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física*. Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).
- Congreso Panamericano de Educación Física. (17 de mayo de 1965). *El Tiempo*, p. 21.
- Cortés, L. (1965). Documento de trabajo n.º 40-27. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación* (pp. 1-6). s/d.
- Diario Oficial*. República de Colombia. (1964). Año CI, No. 31526, pp. 393-394.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-Udelar).
- El Congreso Panamericano de Educación Física. Imponentes Actos en Bogotá. (21 de mayo de 1965). *El Espectador*, p. 1C.
- Escobar A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma.
- Fernández, A. (1965). IV Congreso Panamericano de Educación Física.

Orienta. Publicación de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay, 5(12), 7-10.

Gómez, A. y Parra, L. (1986). *Cincuenta años de oro de la historia de la educación física en Colombia como profesión (1936-1980)*. Universidad Central.

González, B. y Andermann, J. (2006). Introducción. En B. González y J. Andermann (eds.), *Galerías del progreso. Museos, exposiciones y cultura visual en América Latina* (pp. 7-25). Beatriz Viterbo.

Herrera, C. (1999). Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913. *Revista Lúdica Pedagógica*, (4). <https://doi.org/10.17227/ludica.num4-2745>

Herrera, C. (2011). Educación física y biopolítica: Un asunto de género en la escuela colombiana. En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente* (pp. 497-527). Prometeo.

Herrera, C. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela*. Kimpres.

Hircock, B. (1988). ICHPER's History. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(2), 73-94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1988.10609696>

Hoy será Inaugurado el IV Congreso Panamericano de Educación Física. (17 de mayo de 1965). *El Espectador*, p. 2B.

IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministro de Educación lo instaló ayer. (18 de mayo de 1965). *La República*, p. 8.

Lazarte, J. (1965). Documento de trabajo n.º 42-29. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-10). s/d.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29(2), 110-129. <https://www.redalyc.org/journal/122/12264379006/html/>

Malpas, J. (2015). Pensar topográficamente: lugar, espacio y geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 61(2), 199-229. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.297>

Martínez, A. (2003). *Currículo y modernización*. Magisterio.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.

Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.

Ministério da Educação e Saúde. (1945). *Anais Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física* (v. I). Imprensa Nacional.

- Pilar, A. del. (1965). Documento de trabajo n.º 31-18. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-3). s/d.
- Qutián, D. (2013). Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 19-42. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39663/41640>
- Reggiani, A. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Gran Bretaña, Francia y Argentina. En P. Scharagrodsky (coord.), *Miradas médicas sobre la cultura física en la Argentina 1880-1970* (pp. 17-58). Prometeo.
- Roa, C. (1965). Documento de trabajo n.º 38-25. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-8). s/d.
- Romero, E. y Perez, H. (1965). Documento de trabajo n.º 36-6. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-37). s/d.
- Saraví, J. (2014). *Historia de la educación física argentina*. Editorial del Zorzal.
- Scharagrodsky, P. (2019). Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Materiales para la Historia del Deporte*, (18), 73-87. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr14609>
- Scharagrodsky, P. (2020). Especialistas, instituciones y propuestas vinculadas al saber y al hacer corporal: la Primera Conferencia de Profesores de Educación Física, Buenos Aires, 1942. *Resgate. Revista Interdisciplinar de Cultura*, (28). <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8660489/25726>
- Scharagrodsky, P. (2021). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142. <https://www.rmhe.somehi-de.org/index.php/revista/article/view/336>
- Scott, J. (2011). Género, ¿todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, 6(1), 95-101. https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1514
- Se inaugura el IV Congreso Panamericano de Educación Física. El Ministerio de Educación asiste a la ceremonia. (17 de mayo de 1965). *La República*, p. 10.
- Secretaría de la Defensa Nacional. (1946). *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física*. Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar.
- Southwell, M. (2018). Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populis-

- mo. *Revista Fermentario*, 1(12), 70-88. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12576/pr.12576.pdf
- Stein, J. (1995). Carl A. Troester. In *Memoriam. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(2), 4.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 112-135. doi:10.5944/reec.30.2017.19872
- Vaca, Á. (1987). *Historia de la educación física colombiana a través de sus normas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez-Restrepo, M. (1965). Documento de trabajo n.º 32-19. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación física* (pp. 1-18). s/d.
- Vásquez-Rodríguez, Z. (1965). Documento de trabajo n.º 43-30. En *Memorias del IV Congreso Panamericano de Educación Física* (pp. 1-19). s/d.
- Vigarelo, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Nueva Visión.
- Viñao, A. (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual. *Historia y Memoria de la Educación*, (13), 21-48. doi: 10.5944/hme.13.2021.27695



Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo

Collaboration between Speech Therapists and Classroom Teachers: Determinants of Collaborative Work

Colaboração entre fonoaudiólogos e professores de sala de aula: determinantes do trabalho colaborativo

Daniela González-Fernández* 

Felipe Flores-González** 

Karla Gambetta-Tessini*** 

Hugo Segura-Pujol**** 

Para citar este artículo: González-Fernández, D., Flores-González, F., Gambetta-Tessini, K. y Segura-Pujol, H. (2023). Colaboración entre fonoaudiólogos y profesores de aula: determinantes del trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 121-137. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13471>



Recibido: 03/03/2021

Evaluado: 16/02/2022

* Doctorando en Ciencias Humanas, Universidad de Talca. Carrera Fonoaudiología, Grupo de Investigación Fonoaudiológica en Educación y Salud (Infes), Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. dgonzalezf@uautonoma.cl

** Magíster en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile. juan.flores@uautonoma.cl

*** PhD, University of Melbourne, Australia. Universidad de Talca, Talca, Chile. kgambetta@utalca.cl

**** Magíster en Trastornos del Lenguaje, Universidad de Talca. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Salud, Universidad Santo Tomás, Chile. hugosegura@santotomas.cl

Resumen

La colaboración entre fonoaudiólogo y profesor es una práctica esencial para el desarrollo de la inclusión educativa; sin embargo, esta aún está muy poco desarrollada y se ve afectada por diferentes factores. El objetivo de esta investigación fue determinar las variables sociodemográficas y laborales que influyen en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos. En esta investigación se aplicó un cuestionario *online* a 108 fonoaudiólogos y se realizó un análisis descriptivo de antecedentes sociodemográficos, análisis bivariado y de regresión binaria para determinar las variables que podrían aumentar o disminuir la posibilidad de que los fonoaudiólogos desarrollen menor o mayor colaboración. El 70 % ($n=76$) de los fonoaudiólogos autorreporta un alto nivel de colaboración y el 30 % ($n=32$) un bajo nivel de colaboración. La experiencia laboral del fonoaudiólogo ($OR=1,27$, $CI=0,03-0,45$) y la frecuencia de reuniones entre ambos profesionales ($OR=14,5$, $CI=0,59-4,76$) aumentan la probabilidad de colaborar, mientras que el número de empleos disminuye la probabilidad de avanzar en la colaboración ($OR=0,19$, $CI=-2,78 - -0,45$). Se concluyó que la mayoría de los fonoaudiólogos autorreportan un alto nivel de colaboración y que existen variables que impactan el desarrollo de esta, como los años de experiencia, el número de empleos del fonoaudiólogo y la frecuencia de reuniones junto al profesor. Esta investigación podría ser un aporte para la toma de decisiones tanto a nivel central como local que favorezcan la colaboración en ambientes educativos inclusivos.

Palabras clave

interacción; docente; logope-
da; educación inclusiva

Keywords

interaction; teacher; speech
therapist; inclusive education

Abstract

Collaboration between speech therapist and teacher is a fundamental practice for the development of educational inclusion, however, this practice is still poorly developed and is affected by different factors. The objective of this research was to determine the sociodemographic and labor variables that influence the possibility of developing different levels of collaboration between speech therapist and teacher in educational contexts. In this research, an online questionnaire was applied to 108 speech therapists and a descriptive analysis of sociodemographic antecedents, bivariate analysis and binary regression was conducted to determine the variables that could increase or decrease the possibility that speech therapists develop less or more collaboration. 70 % ($n=76$) of speech therapists report a high level of collaboration and 30 % ($n=32$) a low level of collaboration. The work experience of the speech therapist ($OR=1,27$, $CI=0,03-0,45$), and the frequency of meetings between both professionals ($OR=14,5$, $CI=0,59-4,76$) increase the probability of collaborating and the number of jobs decreases the probability of advancing in collaboration ($OR=0,19$, $CI=-2,78 - -0,45$). It was concluded that the majority of speech therapists report a high level of collaboration and that there are variables that impact their development, such as years of experience, the number of jobs of the speech therapist and the frequency of meetings with the teacher. This research could be a contribution to decision-making both at the central and local levels, to favor collaboration in inclusive educational settings.

Resumo

A colaboração entre o fonoaudiólogo e o professor é uma prática fundamental para o desenvolvimento da inclusão educacional, porém, essa prática ainda é pouco desenvolvida e é afetada por diversos fatores. O objetivo desta pesquisa foi determinar as variáveis sociodemográficas e laborais que influenciam a possibilidade de desenvolvimento de diferentes níveis de colaboração entre fonoaudiólogo em contextos educacionais. Nesta pesquisa, foi aplicado um questionário *online* a 108 fonoaudiólogos e realizada uma análise descritiva do histórico sociodemográfico, análise bivariada e regressão binária para determinar as variáveis que poderiam aumentar ou diminuir a possibilidade de o fonoaudiólogo desenvolver uma colaboração maior ou menor. 70 % ($n=76$) dos fonoaudiólogos relatam alto nível de colaboração e 30 % ($n=32$) baixo nível de colaboração. A experiência de trabalho do fonoaudiólogo ($OR=1,27$, $IC=0,03-0,45$) e a frequência de encontros entre os dois profissionais ($OR=14,5$, $IC=0,59-4,76$) aumentam a probabilidade de cooperação e o número de empregos diminui a probabilidade de avançar na colaboração ($OR=0,19$, $IC=-2,78 - -0,45$). Concluiu-se que a maioria dos fonoaudiólogos relatam um alto nível de parceria, e que existem variáveis que impactam no seu desenvolvimento, com anos de experiência, número de empregos do fonoaudiólogo e frequência dos encontros com o professor. Esta pesquisa pode ser uma contribuição para a tomada de decisões nos níveis centrais e locais, para promover a colaboração em ambientes educacionais inclusivos.

Palavras-chave

interação; professor;
fonoaudiólogo; educação
inclusiva

Introducción

La educación inclusiva tiene como desafío dar respuestas educativas a la diversidad de estudiantes que existe dentro del aula (Ainscow y Howes, 2007; Cosier *et al.*, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2015). Esta diversidad se expresa en estudiantes con diferentes características, condiciones de salud y contrastes culturales que implican un menor manejo de la lengua e incluso diferencias sociales (Pujolàs, 2012). Puesto que ningún profesional cuenta con los conocimientos o experiencias suficientes para enfrentar las demandas que surgen a partir de esta diversidad dentro del aula (Suleman *et al.*, 2014; American Speech Language Hearing Association [ASHA], 2016; Hadley *et al.*, 2000), se ha apostado por la incorporación de otros agentes a las aulas regulares que trabajen en colaboración con los profesores de educación regular (Decreto 170 de 2009). Uno de los profesionales que se ha insertado en las aulas regulares y que aporta al abordaje inclusivo de todo el estudiantado es el fonoaudiólogo, debido a la estrecha relación de la comunicación con el lenguaje oral, escrito y el proceso de aprendizaje (ASHA, 2001). En este contexto colaborativo han surgido propuestas como el trabajo en niveles del modelo de respuesta a la intervención (RtI) (Fuchs y Fuchs, 2007), el cual podría resultar eficaz para el trabajo con estudiantes con dificultades lingüísticas (Crespo *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2012).

La colaboración a la que se hace referencia ha sido definida como “un estilo de interacción entre al menos dos partes iguales que participan voluntariamente en la toma de decisiones compartidas mientras trabajan hacia un objetivo común” (Friend y Cook, 1990, p. 6). Hartas (2004) agrega que el trabajo colaborativo (TC) entre profesor y fonoaudiólogo es un sistema dinámico influenciado por factores personales, ideológicos y organizativos. La ASHA (2016) define esta práctica como trabajo interprofesional y especifica que ambos profesionales interactúan comprendiendo sus funciones y responsabilidades para mejorar los resultados de atención al cliente, en este caso, el estudiantado con necesidades educativas especiales (Ehren, 2000; Goddard *et al.*, 2007; Swenson, 2000).

Castejón y España (2004) proponen que la colaboración es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la inclusión. Los autores plantean 5 niveles de desarrollo de TC entre ambos profesionales. El nivel 0 se refiere a actividades paralelas en las que profesor y fonoaudiólogo trabajan de manera aislada tanto física como académicamente. Desde el nivel 1 hasta el 4, ambos profesionales avanzan progresivamente hacia una mayor colaboración: desde un intercambio curricular en el nivel 1, hasta trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente al aula común, característica esencial del último nivel. Suleman *et al.* (2014)

coinciden con estos niveles y subrayan que el mayor desarrollo del TC ocurre cuando ambos profesionales interactúan preferentemente dentro de la sala de clases.

El TC entre ambos profesionales se ha reconocido como una herramienta que favorece tanto el desarrollo de mejores prácticas pedagógicas (Ehren, 2000; Swenson, 2000; Neltner, 2014), como la detección y derivación oportuna de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje (Lozo, 2012). Además, cuando ambos profesionales colaboran, pueden desarrollar un lenguaje en común (Ehren, 2000) que permite que el aprendizaje se desenvuelva en un contexto más natural (Neltner, 2014). Sin embargo, a pesar de la importancia y los beneficios del trabajo colaborativo, esta práctica aún es poco desarrollada por los fonoaudiólogos que se desempeñan en educación (Pfeiffer *et al.*, 2019). Si bien se han propuesto algunos programas para fomentar prácticas colaborativas (Ehren, 2000; McCartney *et al.*, 2010) y se han entregado directrices ministeriales (Decreto 170 de 2009), el TC no se ha desarrollado como se espera.

Además, el TC entre ambos profesionales se ve afectado por diferentes barreras (McCartney, 1999). Algunas de las identificadas por los profesionales a nivel ministerial son la falta de políticas educativas que regulen la implementación del TC (Hartas, 2004) y las fallas en el sistema de financiamiento (Glover *et al.*, 2015). Por su lado, en el nivel de escuela se han descrito barreras relacionadas con el tiempo (Nochajski, 2002), tanto en su disponibilidad (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Sadler, 2005), como en su gestión (Kollia y Mulrine, 2014). Los profesionales reconocen, asimismo, que esta falta de tiempo impacta en la comunicación con sus pares (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Nochajski, 2002).

En Chile, la labor del fonoaudiólogo en contexto el educativo está ligada a la educación especial, que en este país se imparte a través de escuelas especiales, escuelas especiales de lenguaje y en escuelas regulares mediante los Programas de Integración Escolar (Godoy *et al.*, 2004). Su desempeño en este ámbito contempla la evaluación y terapia de pequeños grupos de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Torres *et al.*, 2015; Decreto 170 de 2009), acciones que puede realizar tanto dentro como fuera del aula común formando parte del equipo de aula y trabajando colaborativamente con los profesores (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2013). A nivel nacional se han realizado investigaciones que abordan el TC en contextos inclusivos (Figuerola-Céspedes *et al.*, 2020; Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina *et al.*, 2017); sin embargo, estos últimos han sido analizados solo desde la relación de profesor de aula y profesor especialista. Conocer los factores que influyen en la interacción entre fonoaudiólogo y profesor en el contexto educativo es de suma importancia para orientar políticas y planes de acción que fortalezcan el TC en los establecimientos educacionales.

En este marco, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿existen variables sociodemográficas y laborales que influyan en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos? Se espera que características sociodemográficas y laborales favorezcan el desarrollo del trabajo colaborativo. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo determinar las variables sociodemográficas y laborales que influyen en la posibilidad de desarrollar diferentes niveles de colaboración entre fonoaudiólogo y profesor en contextos educativos.

Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal y de diseño correlacional.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 129 fonoaudiólogos que se desempeñan en el área educativa. Se utilizó un muestreo por conveniencia y bola de nieve, y se realizó un llamado masivo a través de las redes sociales. Los criterios de inclusión fueron: a) ser fonoaudiólogo, b) trabajar en el ámbito escolar, c) estar en el ejercicio de la disciplina.

A cada profesional que mostró interés y se contactó con los investigadores, se le solicitó su dirección de correo electrónico para enviarle la información sobre el estudio. Posteriormente, a los fonoaudiólogos que accedieron a participar se les envió un vínculo web que enlazaba con la explicación de la investigación y los aspectos éticos —de acuerdo con las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (Manzini, 2000)—, información disponible en la primera sección del cuestionario y que cada participante debió leer y aceptar de antemano para poder responderlo. Todos los participantes respondieron voluntariamente a este instrumento —que se podía contestar solo en una ocasión—. Este procedimiento no representó ningún riesgo para los participantes. La plataforma manejó las respuestas de manera anónima y no quedó registro de su información personal, por lo que los investigadores no pudieron establecer relación entre los participantes y las respuestas obtenidas. Todos los resultados obtenidos en esta investigación fueron manejados solo por los investigadores a cargo.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario en línea que contó con dos apartados. El primero consultó sobre información sociodemográfica: sexo, edad, años de experiencia, número de empleos, frecuencia

de reuniones y tipo de establecimiento en que desarrolla su labor. El segundo apartado consultó sobre la percepción de los fonoaudiólogos en relación con el desarrollo de la colaboración con el profesor de aula en sus respectivos lugares de trabajo. En este apartado se elaboraron afirmaciones para representar cada uno de los cinco niveles de trabajo colaborativo propuestos por Castejón y España (2004), que transitan de prácticas de baja colaboración a alta colaboración. Cada participante debió asociar su nivel de desarrollo de trabajo colaborativo con uno de los cinco niveles propuestos.

Este instrumento fue revisado por pares expertos en educación y con grado de magíster en el área que realizaron la validez de contenido. Cada uno de ellos debía evaluar mediante una escala Likert la claridad, pertinencia y lenguaje del instrumento. Posteriormente, la consistencia interna, calculada con ayuda del alfa de Cronbach, dio como resultado $> 80 \%$.

Análisis

El plan de análisis consistió, primero, en realizar un análisis descriptivo de los antecedentes sociodemográficos y laborales a través del cálculo de medias, frecuencias y porcentajes, según cada variable. En segundo lugar, se realizó un análisis bivariado con las pruebas *chi* al cuadrado y Mann-Whitney —dado que la distribución de variables continuas no demostró rasgos de normalidad— para establecer si existen diferencias significativas entre grupos —alta y baja colaboración—. En tercer lugar, se realizó un análisis de regresión binaria para determinar las variables sociodemográficas y laborales que podrían influir en el desarrollo del trabajo colaborativo. Se consideró como variable dependiente dicotómica la percepción autorreportada por los fonoaudiólogos sobre el desarrollo de la colaboración (baja o alta). Para esta variable se consideró la propuesta teórica de Castejón y España (2004) sobre los niveles de colaboración entre profesor y fonoaudiólogo. De los cinco niveles propuestos por los autores, se agruparon en baja colaboración las respuestas obtenidas entre el nivel 0 y 1, y en alta colaboración las respuestas obtenidas en los niveles 2, 3 y 4. Como variables independientes se incluyeron las características sociodemográficas y laborales de los fonoaudiólogos. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa Stata (16.ª versión) y los valores $p < 0,05$ fueron considerados significativos.

Resultados

Se recibieron 129 cuestionarios de los cuales 108 estaban completos (84 %). De los 108 fonoaudiólogos encuestados, 98 (91 %) correspondieron a mujeres y 10 (9 %) a hombres. La edad promedio de la muestra

fue de 29 años ($\pm 3,3$) y la experiencia laboral promedio fue de 4 años ($\pm 2,7$). En cuanto a su nivel educacional, 58 (53,7 %) fonoaudiólogos cuentan con estudios de maestría. Respecto a su lugar de trabajo, 69 (63,9 %) fonoaudiólogos trabajan en escuelas regulares, 32 (29,6 %) en escuelas especiales de lenguaje y solo 7 (6,5 %) en escuelas especiales. Según la dependencia del establecimiento, 51 (47,2 %) fonoaudiólogos se desempeñan en escuelas municipales y 57 (52,8 %) en particulares subvencionadas. Del total de encuestas consideradas en esta investigación, 76 (70 %) autorreportan un alto nivel de colaboración y 32 (30 %) un bajo nivel de colaboración.

Con el objetivo de caracterizar los grupos de fonoaudiólogos que presentan alto o bajo nivel de colaboración, se realizó una comparación de medias con la variable edad. Para el resto de las variables se presentan frecuencias (porcentajes) (tabla 1).

Tabla 1.

Descripción de variables

Descripción de la variable	Alta colaboración (76 n)	Baja colaboración (32 n)	p value	Sig.*
Experiencia laboral (años)	4,9	3,6	0,027 ^a	**
<i>Presenta estudios de posgrado (%)</i>				
Sí	68	32	0,616 ^b	n. s.
<i>Empleo (%)</i>				
Solo uno	83,3	16,7	0,019 ^b	**
Más de uno	62,1	37,9	0,267 ^b	n. s.
<i>Escuela (%)</i>				
Regular	75,4	24,6	0,131 ^b	n. s.
Especial de lenguaje	56,2	43,8	0,037 ^b	**
Especial	85,7	14,3	0,358 ^b	n. s.
<i>Frecuencia de reuniones con docentes (%)</i>				
Nula (anual, semestral, trimestral)				
Baja (mensual)	28,6	71,4	0,012 ^b	**
Alta (diaria o semanal)	55,6	44,4	0,052 ^b	**
	79,7	20,3	0,002 ^b	***

Nota. ^a Se aplicó prueba Mann Whitney.

^b Se aplicó prueba *chi* al cuadrado.

^c Coeficiente con asterisco representa significancia al: *** 99 % de confianza, ** 95 % de confianza, * 90 % de confianza.

^d n. s: no significativa.

Fuente: elaboración propia.

Las variables que muestran una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de alta y baja colaboración son: *años de experiencia laboral*, en la que el grupo que autorreporta alta colaboración presenta un promedio de 4,9 ($DE= 2,8$) años de experiencia, a diferencia del grupo de fonoaudiólogos que autorreporta un nivel de colaboración bajo, que presenta 3,6 años ($DE= 2,5$, $p= 0,027$). También el *empleo*, específicamente entre aquellos que se desempeñan en un solo lugar de trabajo ($p= 0,019$). En *tipo de establecimiento*, se aprecia una diferencia significativa solo entre los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas especiales de lenguaje ($p= 0,037$). Respecto a la *frecuencia de reuniones*, en todas se observan diferencias estadísticamente significativas y destaca la frecuencia alta con el mayor valor de significancia ($p = 0,002$).

Con el objetivo de determinar las variables que podrían aumentar o disminuir la posibilidad de que los fonoaudiólogos pertenezcan al grupo de alta colaboración, se realizó un modelo de regresión binaria cuyos resultados son expuestos en la tabla 2.

Por un lado, las variables que aumentan significativamente la probabilidad de colaborar son la *experiencia laboral del fonoaudiólogo* y la *frecuencia de reuniones* entre ambos profesionales. Los fonoaudiólogos que cuentan con más años de experiencia laboral tienen más probabilidades de avanzar hacia niveles más altos de colaboración respecto de quienes tienen menos años ($OR= 1,27$, $p= 0,023$). Asimismo, los fonoaudiólogos que presentan una frecuencia de reuniones diaria o semanal tienen más probabilidades de avanzar a niveles mayores de colaboración frente a aquellos que tienen una frecuencia de reuniones nula ($OR= 2,68$, $p= 0,01$).

Por otro lado, la variable relacionada con el *número de empleos* disminuye la probabilidad de avanzar en la colaboración, ya que los fonoaudiólogos que trabajan en más de un lugar tienen menos probabilidades de realizar un TC de niveles altos respecto a los que tienen un solo empleo ($OR= 0,19$, $p= 0,006$). Las variables relacionadas con la *escuela* también resultaron significativas en este modelo, ya que los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas de lenguaje tienen menos probabilidades de pertenecer al grupo de mayor colaboración que los fonoaudiólogos que trabajan en escuelas regulares ($OR= 0,34$, $p= 0,048$).

Tabla 2.*Modelo binario de colaboración entre fonoaudiólogos y profesores*

Variable	Coefficiente	OR	Signif. ^a	Error estándar	ic 95 %
Experiencia laboral	0,24	1,27	0,023*	0,10	0,03 – 0,45
Número de trabajos	-1,61	0,19	0,006***	0,59	-2,78 – -0,45
<i>Tipo de establecimiento</i>					
Esc. regular (ref.)					
Esc. lenguaje	-1,07	0,34	0,048**	0,54	-2,14 – -0,009
Esc. especial	-0,26	1,29	0,827	1,22	-2,08 – 2,61
<i>Frecuencia de Reuniones</i>					
Nula (ref.)					
Baja	1,34	3,81	0,208	1,06	-0,74 – 3,42
Alta	2,68	14,59	0,012**	1,06	0,59 – 4,76
Presenta estudios de posgrado	-0,37		0,487	0,53	-1,41 – 0,69
Constante	0,61		0,52	1,06	-2,71 – 1,47
Pseudo R ² = 0,21					

Nota. ^a Coeficiente con asterisco representa significancia al: *** 99 % confianza, ** 95 % de confianza, * 90 % de confianza.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El trabajo colaborativo ha sido documentado por diversos autores que han propuesto modelos para su desarrollo (Castejón y España, 2004; Dockrell *et al.*, 2014; Suleman *et al.*, 2014). Sin embargo, existe una gran variedad de interacciones entre profesor y fonoaudiólogo que podrían considerarse colaborativas. La variabilidad se debe a que el desarrollo de la colaboración es complejo; este comienza desde una mirada disciplinar y avanza paulatinamente hasta llegar a prácticas interdisciplinarias. Por lo tanto, se puede esperar en la práctica educativa que ciertas interacciones entre profesor y fonoaudiólogo sean consideradas como colaborativas; sin embargo, muchas de ellas por sí solas no implican un alto nivel de TC (Castejón y España, 2004). En el caso de Chile, si bien existen normas y orientaciones que fomentan la colaboración entre estos —y también otros— profesionales de la educación (Decreto 170 de 2009), las indicaciones son flexibles y su implementación suele quedar a criterio de cada escuela (Mineduc, 2013). Probablemente, este hecho no favorece el avance de este trabajo a niveles más altos de colaboración y profundiza el desajuste entre los objetivos de aprendizaje del currículum y los objetivos terapéuticos fonoaudiológicos (Kollia y Mulrine, 2014).

La experiencia laboral es un factor que aumenta la posibilidad de avanzar hacia mayores niveles de colaboración. La importancia de esta variable podría relacionarse con que los profesionales aprenden sobre colaboración cuando tienen más contacto con otros profesionales durante el desarrollo de su carrera (Nochajski, 2002). Desde la perspectiva de los profesionales fonoaudiólogos, aquellos con mayor experiencia laboral han tenido más instancias de probar métodos alternativos de enseñanza para el logro de objetivos en el aula regular (Neltner, 2014). Los fonoaudiólogos con más experiencia podrían estar familiarizados en mayor medida con el papel del profesor y, por lo tanto, más dispuestos a superar barreras reportadas como el choque de paradigmas que genera el τc (Nochajski, 2002; Tollerfield, 2003) y las diferencias jerárquicas entre ambos profesionales (Hartas, 2004).

La frecuencia de reuniones es otra variable que favorece el desarrollo del τc . De acuerdo con los resultados de la investigación, los fonoaudiólogos que se reúnen con los profesores de manera diaria o semanal tienen más probabilidades de desarrollar prácticas colaborativas. Cuando ambos se reúnen de manera frecuente, tienen la posibilidad de solucionar en conjunto el desajuste que se produce entre las metas académicas y terapéuticas (Kollia y Mulrine, 2014). Estas reuniones favorecen el diálogo y la comunicación entre profesor y fonoaudiólogo, que resultan fundamentales para un adecuado τc . Diversas investigaciones coinciden en la importancia de estas reuniones, ya que la colaboración se ha visto afectada por la falta de comunicación (Hartas, 2004; Nochajski, 2002) causada por la poca disponibilidad de instancias de interacción entre ambos profesionales (Baxter *et al.*, 2009; Glover *et al.*, 2015). Es importante, entonces, asegurar estos canales de comunicación y encontrar los momentos para reunirse (Baxter *et al.*, 2009). En Chile, las reuniones de coordinación están sugeridas en la normativa, pero nuevamente la participación del fonoaudiólogo queda sujeta a la programación definida en el programa de integración de cada escuela (Mineduc, 2013). En este punto, los equipos directivos podrían ser de gran aporte, ya que son los responsables del desarrollo de una cultura interdisciplinaria en la escuela que favorezca el desarrollo de prácticas colaborativas (Pampoulou, 2016; Pfeiffer *et al.*, 2019) que finalmente permitan la entrega de un buen servicio profesional (Baxter *et al.*, 2009). La conciencia sobre la importancia de la colaboración no debe ser aislada dentro de la escuela (Law *et al.*, 2002). La gestión que ejercen los directivos desempeña un papel fundamental en el desarrollo del τc (Jago y Radford, 2017). Experiencias exitosas de colaboración atribuyen a la gestión directiva el éxito de dichas prácticas, ya que promueven el desarrollo de la cultura colaborativa dentro de la escuela (Pampoulou, 2016). Cuando los directivos comprenden la importancia del τc , se superan barreras como la falta de definición de roles y funciones (Glover *et al.*,

2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Tracy-Bronson *et al.*, 2019) y la escasa socialización de estos en sus equipos colaborativos (Baxter *et al.*, 2009; Jago y Radford, 2017).

En este contexto, el fonoaudiólogo gana protagonismo, ya que puede realizar acciones de sensibilización y socialización de su función, tanto con los directivos como con la comunidad educativa, que permitan visibilizar su aporte al aprendizaje de todo el estudiantado (ASHA, 2021).

Además de la frecuencia de reuniones, el trabajo colaborativo también se ve afectado por el número de empleos del fonoaudiólogo. Cuando este profesional tiene más de un empleo, menor es la posibilidad de que junto con el profesor avancen hacia niveles altos de colaboración. La explicación de esta relación podría atribuirse a que, a más empleos, menos tiempo de permanencia en cada institución, en tanto que, como indican Baxter *et al.* (2009) y Glover *et al.* (2015), el tiempo de permanencia del fonoaudiólogo dentro de la escuela podría favorecer el desarrollo de prácticas colaborativas. Tanto el profesor como el fonoaudiólogo reconocen que colaborar con otro profesional es demandante en términos de tiempo (Nochajski, 2002). Lo anterior coincide con otras investigaciones en las que se señala que los profesionales han identificado la falta de tiempo (Glover *et al.*, 2015; Hartas, 2004; Jago y Radford, 2017; Sadler, 2005) y su gestión (Kollia y Mulrine, 2014) como barreras para el desarrollo de la colaboración. Esta falta de tiempo ha llevado a que profesionales como los fonoaudiólogos se transformen más en visitantes que en participantes activos de la comunidad educativa (Castejón y España, 2004; McCartney, 1999).

Esta investigación podría ser un aporte a la generación de modelos teóricos que sustenten y orienten el desarrollo del TC entre profesores y fonoaudiólogos en establecimientos educativos. En estos se podría especificar la importancia que tienen las variables que favorecen y disminuyen las posibilidades de desarrollar TC. Esta investigación propone una nueva forma de analizar la colaboración entre profesor y fonoaudiólogo —fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas a nivel educativo y social— al aportar empíricamente con variables que podrían influir positivamente el TC entre estos profesionales de la educación.

Los resultados de esta investigación podrían, además, ser un aporte a la toma de decisiones tanto a nivel central como local. Por una parte, a nivel central, para las políticas educativas, que podrían considerar las variables que afectan y favorecen el TC en la toma de decisiones y entrega de lineamientos. Por otro lado, a nivel local, para la escuela, donde los directivos desempeñan un papel fundamental en la implementación de estos lineamientos ministeriales (Cartwright y Howick, 2010) y en el desarrollo de una cultura colaborativa que atienda las necesidades de todo el estudiantado (Sastre, 2015). Por esto, la colaboración en contextos inclusivos implica

una redefinición de la función de los profesionales (Murguía *et al.*, 2016; Luque y Carrión, 2014). El papel del fonoaudiólogo dentro de la escuela ha de enmarcarse dentro de una cultura colaborativa que debe trascender la mera interacción entre profesionales (Muntaner, 2018). En este sentido, la promoción de la educación interprofesional podría favorecer y asegurar la colaboración en contextos inclusivos (Vega *et al.*, 2020).

Una de las limitaciones de este estudio radica en el diseño cuantitativo, que dificulta la exploración o descripción en profundidad de otras variables que pueden estar asociadas al desarrollo del TC. El formato utilizado para la recolección de datos también es considerado como una limitación, ya que fueron automáticamente excluidos aquellos fonoaudiólogos que no contaran con acceso a internet o no estuvieran familiarizados con este. Además, en el cuestionario no fueron incluidas variables personales que también podrían ser consideradas como barreras para la colaboración. Tampoco fue considerada en esta investigación la perspectiva del profesor, principal par colaborativo del fonoaudiólogo, ni de otros actores importantes, como directivos u otros asistentes de la educación, que podrían aportar una significativa mirada del proceso colaborativo.

Por lo anterior, sería interesante para próximas investigaciones considerar la perspectiva de otros participantes de la colaboración ubicados a nivel político y de la escuela, como, por ejemplo, profesionales del ministerio de educación, directivos escolares, profesores y otros profesionales que trabajan en educación.

Finalmente, se puede mencionar que la mayoría de los fonoaudiólogos autorreportan un alto nivel de colaboración, con base en los niveles propuestos por Castejón y España (2004), y que existen variables que impactan el desarrollo de esta, como los años de experiencia, el número de empleos del fonoaudiólogo y la frecuencia de reuniones junto al profesor. Estas pueden influir positiva o negativamente en la colaboración dependiendo de cómo se presenten en el contexto educativo.

Conclusión

En el desarrollo de la colaboración interactúan diferentes variables que pueden ser ajustadas por actores, tanto del nivel central como del nivel local, que pueden propiciar que el TC sea potenciado, intencionado e implementado de forma consiente por los equipos directivos y profesionales de cada centro educativo en favor de una educación cada vez más inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working Together to Improve Urban Secondary Schools: A Study of Practice in One City. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430701379578>
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2001). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents*. doi: 10.1044/policy.PS2001-00104
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2016). *Interprofessional Education and Interprofessional Practice in Communication Sciences and Disorders*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/IPE-IPP-Reader-eBook.pdf>.
- American Speech-Language Hearing Association. (ASHA). (2021). *How To: Advocate for ipp in Your Clinic or School*. <https://www.asha.org/practice/ipe-ipp/how-to/Advocate-for-IPP-in-Your-Clinic-or-School/>
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. y Hay, F. (2009). Speech and Language Therapists and Teachers Working Together: Exploring the Issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Cartwright, N. y Howick, J. (2010). Evidence-Based Policy: Where Is Our Theory of Evidence? *Journal of Children's Services*, 4(4), 6-14. <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0017>
- Castejón, L. y España, G. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(2), 55-66. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(04\)75781-2](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(04)75781-2)
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. y Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Crespo, P., Jiménez, J., Rodríguez, C. y González, D. (2013). El modelo de respuesta a la intervención en la comunidad autónoma de Canarias: Nivel 2 de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 187-203. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/98.pdf>
- Ministerio de Educación, República de Chile. (14 de mayo del 2009). Decreto 170 de 2009: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S. y Law, J. (2014). Supporting Children with Speech, Language and Communication Needs: An

Overview of the Results of the Better Communication Research Programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(5), 543-557. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12089>

Ehren, B. (2000). Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success: Keys to In-Classroom Speech-Language Services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(3), 219-229. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3103.219>

Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.1

Friend, M. y Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4

Fuchs, L. y Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990703900503?journalCode=tcxa>

Glover, A., McCormack, J. y Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between Teachers and Speech and Language Therapists: Services for Primary School Children with Speech, Language and Communication Needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

Goddard, Y., Goddard, R. y Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146810710900401>

Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1>

Hadley, P., Simmerman, A., Long, M. y Luna, M. (2000). Facilitating Language Development for Innercity Children: Experimental Evaluation of a Collaborative, Classroom-Based Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (31), 280-295. <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/0161-1461.3103.280>

Hartas, D. (2004). Teacher and Speech-Language Therapist Collaboration: Being Equal and Achieving a Common Goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33-54. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/0265659004ct262oa?journalCode=clta>

- Jago, S. y Radford, J. (2017). SLT Beliefs about Collaborative Practice: Implications for Education and Learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/0265659016679867>
- Kollia, B. y Mulrine, C. (2014). Collaborative Practice Patterns for Included Students among Elementary Educators and Speech and Language Pathologists. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 33-44. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a3>
- Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J. y Band, S. (2002). Consultation as a Model for Providing Speech and Language Therapy in Schools: A Panacea or One Step Too Far? *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 145-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265659002ct232oa>
- Lozo, D. (2012, marzo 16). *Hot Topics: rti*. GO SSLP Best Practices in Public School Speech Language Pathology Conference, Atlanta.
- Luque, A. y Carrión, J. (2014). Análisis de la actuación docente del maestro de audición y lenguaje en Almería. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (34), 68-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.010>
- Manzini, J. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta Bioethica*, 6(2), 321-334. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v6n2/art10.pdf>
- Ministerio de Educación Chile. (Mineduc). (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- McCartney, E. (1999). Barriers to Collaboration: An Analysis of Systemic Barriers to Collaboration between Teachers and Speech and Language Therapists. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(4), 431-440. <https://doi.org/10.1080/136828299247379>
- McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S. y Turnbull, M. (2010). Indirect Language Therapy for Children with Persistent Language Impairment in Mainstream Primary Schools: Outcomes from a Cohort Intervention. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 46(1), 74-82. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20337570/>
- Moreno, A., Axpe, A. y Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86. <https://revistas.um.es/rie/article/view/113861>
- Muntaner, J. (2018). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460318300652>

- Murguía, M., Hernández, T. y Carrera, M. (2016). El rol del logo-peda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, (26). <http://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i26.574>
- Neltner, R. (2014). Exploring Collaboration between Speech-Language Pathologists and Special Educators in Secondary Education Settings. *Honors Projects*, (125). <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/125>
- Nochajski, S. (2002). Collaboration between Team Members in Inclusive Educational Settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3-4), 101-112. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23952025/>
- Pampoulou, E. (2016). Collaboration between Speech and Language Therapists and School Staff When Working with Graphic Symbols. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(3), 361-376. <https://doi.org/10.1177/0265659016647996>
- Pfeiffer, D., Pavelko, S., Hahs-Vaughn, D. y Dudding, C. (2019). A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in Schools: Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639-655. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0100
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Rodríguez F. y Ossa C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Sadler, J. (2005). Knowledge, Attitudes and Beliefs of the Mainstream Teachers of Children with a Preschool Diagnosis of Speech/Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. doi: 10.1191/0265659005ct286oa
- Sastre, M. (2015). Infants amb dificultats de comunicació i llenguatge a l'entorn educatiu: intervenció a l'aula. Una proposta inclusiva i curricular. En R. Bassa (coord.), *El llenguatge oral i escrit a l'escola. Bones pràctiques* (pp. 119-134). uoc.
- Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C. y Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than "Working Together". An exploratory study to Determine Effect of Interprofessional Education on Awareness and Application of Models of Specialized Service Delivery by Student Speech-Language Pathologists and Teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(4), 298-307. <https://www.researchgate.net/>

publication/280938059_Collaboration_More_than_working_together_-_An_exploratory_study_to_determine_effects_of_interprofessional_education_on_awareness_and_application_of_models_of_specialized_service_delivery_by_student_sp

Swenson, N. (2000). Comparing Traditional and Collaborative Settings for Language Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 12-18. <https://doi.org/10.1177/152574010002200103>

Torres, A., Vega, Y. y Campo, M. del. (2015). Autorreflexión sobre el desempeño profesional del fonoaudiólogo(a) en el sector educativo: una aproximación a la construcción del rol. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (14), 103-111. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/37738>

Tollerfield, I. (2003). The Process of Collaboration within a Special School Setting: An Exploration of the Ways in Which Skills and Knowledge are Shared and Barriers are Overcome When a Teacher and Speech and Language Therapist Collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 67-84. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct244oa>

Tracy-Bronson, C., Causton, J. y MacLeod, K. (2019). Everybody Has the Right to Be Here: Perspectives of Related Service Therapists. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 132-174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1205546>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200019>

Vega, F., Gracia, M. y Riba, C. (2020). Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(2), 51-61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460320300164>



How do Children Value Educational Inclusion? Opinions from Primary Schools

Como as crianças valorizam a inclusão educacional em suas escolas? Opiniões do ensino fundamental

¿Cómo valoran los niños la inclusión educativa? Opiniones desde escuelas de educación primaria

Luisa Losada-Puente* 

Manoel Baña-Castro** 

María Fiuza Asorey*** 

Para citar este artículo: Losada-Puente, L., Baña-Castro, M. & Fiuza Asorey, M. (2023). How do Children Value Educational Inclusion? Opinions from Primary Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 138-160. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13472>



Recibido: 03/03/2021

Evaluado: 22/02/2021

pp. 138-160

N.º 88

* Doctora en Equidad e Innovación en Educación (Universidade da Coruña, udc). luisa.losada@udc.es

** Doctor en Psicología (Santiago de Compostela). manoel.bana@usc.es

*** Doctora en Psicología (Santiago de Compostela). maria.fiuza@usc.es

Abstract

In the international context, the behaviors of educational exclusion hide in an atmosphere of apparent inclusion with multiple statements, policies, protocols, and programs. Student voice is a powerful tool for raising awareness of diversity issues and ways of learning in schools. This research addresses the reality of classrooms from the inclusive perspective for the first time in the Autonomous Community of Galicia (Spain). The authors used a quantitative, descriptive-exploratory methodology, through the application of the Index for Inclusion questionnaire (Booth & Ainscow, 2015) to a sample of 211 Primary Education students. The results showed the students' moderately good perception of inclusion at their educational centers. Their most positive perception was connected with inclusive culture and policies, rather than with their enforcement. Age was a variable of great importance in this study, as it explained more than 50 % of the Index results. Younger children were the ones who rated the Index more positively when compared to older children. All this demonstrates their ability, from an early age, to think critically about their immediate environment and the injustices that occur in it. It is necessary to give students a voice, as it is a key tool in raising awareness of diversity-related problems, and in the configuration of learning in classrooms.

Keywords

inclusion; self-assessment; attention to diversity; educational process; student needs; school responsibility

Palavras-chave

inclusão; atenção à diversidade; processo educacional; necessidades do aluno; responsabilidade escolar

Resumo

No contexto internacional, os comportamentos de exclusão educacional são ocultados sob um clima de aparente inclusão com múltiplas declarações, políticas, protocolos e programas. A voz do aluno é uma ferramenta poderosa para aumentar a consciência das questões da diversidade e das formas de aprendizagem nas escolas. O presente documento aborda pela primeira vez a realidade das salas de aula da perspectiva inclusiva na Comunidade Autónoma da Galiza (Espanha). Foi utilizada uma metodologia quantitativa, descritiva e explicativa, através da aplicação do questionário do Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015) a uma amostra de 211 estudantes do Ensino Primário. Os resultados mostraram a percepção moderadamente boa dos estudantes sobre a inclusão nos seus centros educativos. A sua percepção mais positiva foi relativa à cultura e políticas de inclusão, em vez da sua aplicação prática. A idade foi uma variável de grande importância neste estudo, tendo conseguido explicar mais de 50% dos resultados do Índice. As crianças mais novas foram as que classificaram o Índice de forma mais positiva em comparação com as crianças mais velhas. Tudo isto demonstra a sua capacidade, desde tenra idade, de pensar criticamente sobre o seu ambiente imediato e sobre as injustiças que nele ocorrem. É necessário dar voz aos alunos, uma vez que é uma ferramenta fundamental na sensibilização para os problemas relacionados com a diversidade, e na configuração da aprendizagem nas salas de aula.

Resumen

En el contexto internacional, los comportamientos de exclusión educativa se ocultan bajo un clima de aparente inclusión con múltiples declaraciones, políticas, protocolos y programas. La voz de los alumnos es una poderosa herramienta para sensibilizar sobre los problemas de la diversidad y las formas de aprendizaje en las escuelas. El presente artículo aborda por primera vez la realidad de las aulas desde la perspectiva inclusiva en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva-exploratoria, mediante la aplicación del cuestionario Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015) a una muestra de 211 alumnos de educación primaria. Los resultados mostraron una percepción moderadamente buena de los alumnos sobre la inclusión en sus centros educativos. Su percepción más positiva se relacionaba con la cultura y las políticas inclusivas, más que con su aplicación práctica. La edad fue una variable de gran importancia en este estudio, ya que logró explicar más del cincuenta por ciento de los resultados del índice. Los niños más pequeños fueron los que valoraron más positivamente el índice en comparación con los mayores. Esto demuestra su capacidad, desde temprana edad, de pensar de forma crítica sobre su entorno inmediato y las injusticias que se producen en él. Es necesario dar voz a los alumnos, ya que esta es una herramienta clave en la concienciación de los problemas relacionados con la diversidad, y en la configuración del aprendizaje en las aulas.

Palabras clave

inclusión; atención a la diversidad; proceso educativo; necesidades del alumnado; responsabilidad escolar

Introduction

Important progress has been made on the long road leading to education for all since the Salamanca Statement (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [Unesco], 1994), by introducing a new paradigm that empowers ordinary schools with an inclusive orientation as the best instrument in the fight against discrimination (Grande & González, 2015). However, what the different institutions responsible for educational policies say is one thing, and the reality in countries and their educational centres is another. The true implementation of inclusion continues to be one of the great challenges for education systems (Mfuthwana & Dreyer, 2018) and, at the same time, one of the crucial lines of action for the international educational community (Ainscow, 2020; Alcáraz-García & Arnáiz-Sánchez, 2020; Sánchez et al., 2019).

In the international context, many voices shed light on the behaviours of exclusion that are hidden under a veil of apparent inclusion endorsed by multiple declarations, policies, protocols, and programmes (Slee, 2014, 2019). Sometimes, exclusion occurs because the difficulties are considered inherent to specific students (Hansen et al., 2020), and other times, due to the pressure of the standards of evaluation (Calatayud, 2019; Curieses, 2015; Liasidou & Symeou, 2018). Exclusion is rooted in society, especially in education (Slee, 2019). Thus, inclusion can be reduced to a change of language in the discourse which does not materialize in daily practice. School attitudes, expectations and practices are part of the inclusive discourse, but the reality of the educational life of the countries is different and has to do with the concept of inclusion that a specific country adheres to (Curieses, 2015).

Dancing with the concept of inclusion: The North-South divide

The word *inclusion* is part of the vocabulary of people linked to the world of education, from those who do it from their offices in high-level international institutions, to those who practice their profession as educators in a rural school somewhere in a small corner of the world. But what is the meaning of inclusion? Is it the same for the high officials at institutions as for the professional in their daily work? The same discourse can have different interpretations because the contexts are also different, as can be seen in the Unesco (2020) report on education in the world, which shows that while there are universal mechanisms contributing to educational inequality, “others are specific to social and economic contexts, as the covid-19 pandemic has laid bare” (p. 6). The scope of this problem even reaches experts who adhere to inclusion and then go on to ignore it in their research work (Messiou, 2017).

Inclusive education is often defined as overcoming barriers to learning and development for all children (Alcáraz-García & Arnáiz-Sánchez, 2020). However, the levels of application and implementation of inclusive education vary from country to country (Magumise & Sefotho, 2020; Sánchez et al., 2019) and involve various problems in countries of both the Global North and the Global South (Armstrong et al., 2011; Unesco, 2020). The deep economic gap between one and the other is evident, as covid-19 has recently revealed. In Latin America and in many other parts of the world, many people survive on a subsistence economy. They go out every morning to sell their modest agricultural output in the streets of their town or city and, obviously, it is impossible for them to meet the minimum standards of protection for those that the pandemic forces. The divide that marks the distance between the Global North and South has its repercussions in all areas and, of course, in education.

In the context of southern countries, inclusion refers to providing support at an ordinary school to students with disabilities (Slee, 2014). In the most disadvantaged communities, inclusive discourse is present in the policies, but must confront conceptions and practices that, subtly, keep exclusion alive (Hansen et al., 2020; Slee, 2019). Placing some students in specific categories (the so-called special educational needs, hereafter SEN) marginalizes other students who do not fit into any predetermined category (Magumise & Sefotho, 2020). Furthermore, the presence of students with SEN does not guarantee their inclusion at all because relations with the rest of the members of the educational community may not reach the expected and desirable degree of coexistence, empathy, and solidarity (Marchesi, 2014). Although in the Ibero-American educational systems great progress has been made in inclusive policies, much remains to be done until all its participants perceive the usefulness of this way of thinking about education (Giménez, 2018).

In northern countries, the neoliberalism, and the interest in promoting standardization in education (Azorín 2016; Liasidou & Symeou, 2018) make inclusion a great challenge also for rich countries. International agencies such as the United Nations (UN) and Unesco have made great efforts to defend inclusion as a fundamental principle of schooling. But the reality continues to show that, in many northern countries, what really counts are school performance and measurable results (Armstrong et al., 2011). Walking towards a school truly grounded in the principles of inclusive education will require new spaces for reflection, collaboration and co-construction shared between social and educational institutions (Fiuza-Asorey et al., 2021; Parrilla et al., 2018).

Inclusion in Spain

The Spanish Educational System has evolved from segregation to integration and the current laws in force recognize that the educational system is inclusive (Agramunt et al., 2018). However, given the lack of social and pedagogical consensus (Giménez, 2018; Gómez, 2021), it can be affirmed that in fact real change is still to come.

Spain has the highest rate of early school leavers in the European Union, above other less developed countries that have recently joined (López et al., 2016), which is easily linked to the impact on children at school of the fact that since 2009 the population living in poverty has continued to grow (Save the Children, 2015).

Education in Spain is governed by the Organic Education Law (in Spanish, LOE), by the principle of attention to diversity, that gives priority to common education for all students —the so-called “ordinary education”—, but the possibility of receiving a special education if necessary (art. 4.3). The Educational Administrations have the responsibility of providing resources to the students who require “an educational attention different from the ordinary” (art. 71.2) and, more specifically, to those students who “[...] require, for a period of their schooling or throughout it, certain specific educational support and services on account of disability or serious conduct disorders” (art. 73).

Campoy (2011) highlights two serious problems arising from this law: (a) diversity is synonymous with disability and (b) it is proposed, on days deemed appropriate, to segregate those who cannot be adequately cared for in an ordinary centre. Recent research conducted by Alcáraz-García and Arnáiz-Sánchez (2020) has highlighted the reality in Spain: in the last ten years, 13.54 % of students with special educational needs have been enrolled in specific special education centres. In this way the situation of exclusion is maintained since not only is disability understood as a problem, but also the line that marks segregation is blurred according to the “terms determined by the Educational Administrations”. This, in practice, means the emergence of inequalities based on the place of residence.

In the last year, a new education law has come into force: Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (Lomloe). This law repeals the Lomce, which was in force until the 2020/2021 academic year. The Lomloe (2020) has a threefold objective: modernising the education system, enhancing equity, and guaranteeing educational inclusion. It may be necessary to wait for the current academic year to see whether the law really justice to the purpose does for which it was created in terms of educational inclusion, although some positions

are already critical of the Spanish and international commitment that this law makes to the development of more inclusive education (Echeita, 2021; Gómez, 2021).

Inclusive education should be understood as a reform that responds to the diversity of all students (Ainscow & Messiou, 2018; Echeita, 2021). In Spain, the changes in the principles, objectives and values of the educational system are subject to the lack of consensus among the Autonomous Communities when applying these measures, and to the concern about the efficiency of the results (Gómez, 2021; Gutiérrez, 2019). These problems shake the four pillars of twenty-first century education based on constructivism: learning to know, learning to do, learning to live together/learning to live with others, and learning to be (Delors, 1996). Therefore, there is a distancing from inclusive philosophy (Sanz & Serrano, 2019).

Context of the study: The voice of the students

Inclusive education can never be the result of the enactment of a law but will only germinate because of the effort of a community and all its members (Andújar & Rosali, 2014; Corral, 2019). The culture of inclusion should not be improvised but is a fundamental aspect to work with in each school organization (Curieses, 2015). For this reason, it is necessary to open debates and discussions on how to make schools become more inclusive and democratic spaces (Sierra et al., 2019) because each educational community has a unique reality (Echeita, 2021).

Encouraging schools to work to be more inclusive (Ainscow & Messiou, 2018) means creating educational policies and daily practices that create school cultures that boost participation, where everyone learns, thinks, and makes decisions together (Väyrynen & Paksuniemi, 2020). The success of the educational system cannot be restricted to the good intentions and investments of the State. The voice of teachers has often been thought of as the main lever for change towards a more inclusive education (de Boer et al., 2011; Echeita, 2021; Giménez, 2018), especially in primary education (Mitra & Serriere, 2012). However, the voice of students is gaining more visibility on the national and international scene (Azorín, 2016; Urbina-García, 2019). Like families, boys and girls have the right to be heard (Ainscow & Messiou, 2018; Grande & González, 2015; Messiou & Ainscow, 2015), because as Messiou (2018) points out, their voices are an important instrument in moving towards more inclusive policies, as inclusion means raising the voices of all members of the education community.

Therefore, listening to the voices of the students is the objective of the present investigation. Rarely does it happen in Spain that attention is paid to the boys and girls, and their insight. Nevertheless, experiments have

been conducted, such as those reported by Durán et al. (2005) in Madrid, Catalonia, and the Basque Country, or by Coronado and Belarte (2018) in Valencia. All of them put into practice the Index for Inclusion of Booth and Ainscow (2015) or, more recently, use the Acade Guide (Arnáiz & Azorín, 2014; Escarbajal et al., 2020) or the Themis (Azorín et al., 2019). This experiment in Galicia refers to listening to the voices of 211 primary school students.

Methodology

Participants' demographic information

A quantitative design was adopted. A descriptive-exploratory study was carried out to analyse the variables related to inclusive politics, culture and practices that correspond to the dimensions of inclusion. The study also had a transversal nature, since it examined a specific population at a certain time, observing the educational reality, the behaviour of its dimensions, axes, and the relationship and frequency between them (Hernández et al., 2015).

An intentional non-probability sample of 211 students aged 6-12 years ($M = 8.27$; $SD = 1.640$) was selected. Ninety-two were boys (43.602 %) and 119 girls (56.398 %). They were enrolled in Primary Education in six public centres of the Autonomous Community of Galicia, attending to their diversity in both urban-rural and population distribution by provinces, being distributed between the academic years: first^a ($n = 37$; 17.535%), second ($n = 50$; 23.696%), third ($n = 52$; 24.645%), fourth ($n = 25$; 11.848%), fifth ($n = 25$; 11.848%) and sixth ($n = 22$; 10.427%).

Instrument

The material used to collect information was a translation and adaptation of the *Index for Inclusion* (third version) (Boot & Ainscow, 2015). It consists of a self-applied questionnaire, with 29 items that evaluate on a 4-point Likert-type scale (1. Strongly disagree; 2. Disagree; 3. Agree; 4. Strongly agree) the degree of agreement with a series of statements regarding three dimensions:

- a. *Culture*: creation of a community in which all members share inclusive values and all of them have a role in the participation and collaboration processes.
- b. *Policies*: actions are proposed aimed at centres introducing inclusion in their policies and in management processes.

c. *Practices*: actions that show the deployment of culture and inclusive politics or philosophy.

Table 1 presents the values of the mean, the standard deviation and the Cronbach's alpha evaluating the consistency of the items by dimension. The resulting values indicate an excellent internal consistency of the complete instrument, i.e. considering all the items of the three dimensions ($\alpha > .913$), and good internal consistency of its component dimensions; that is, for culture ($\alpha > .720$), for policies ($\alpha > .876$) and for practices ($\alpha > .762$). In table 1 is also presented the alpha if typified elements are considered.

Table 1.
Distribution of the results and internal consistency coefficient of the Index for Inclusion

Dimensions	N.º items	Mean	SD ^a	α	α typified elements
Culture	9	2.732	0.654	.720	.711
Policies	11	2.511	0.782	.876	.873
Practices	9	2.535	0.689	.762	.768
Index	29	2.592	0.631	.913	.910

^a Standard deviation.

Source: own elaboration by means of IBM-SPSS v27.

The Index is a tool or set of materials designed to facilitate the development of inclusive education in our schools, the purpose of which is not to serve the purposes of the research, but to build collaborative school communities that foster high levels of achievement for all learners. Therefore, neither the authors nor their translators into different languages have incorporated data on its psychometric properties in any of its versions, but on complementary studies that have used this tool have obtained similar results in the analysis of its validity, maintaining the structure in three dimensions (culture, policy, and practices) that refer to a more general concept (Menino-Mencia et al., 2019; Sánchez et al., 2019), and also similar in terms of reliability (Fiuza-Asorey et al., 2021).

Procedure

The questionnaires were applied in six Public Centres of the Autonomous Community of Galicia. Ethical considerations including information and consent for the study in families have been observed, respecting the confidentiality and protection of the data of the participants. Given that the instrument used is not only for research purposes, but also for self-improvement of the centres and of teaching, the centres were offered the possibility of their personnel getting involved in the analysis and evaluation of the barriers to inclusion. A deadline of one week was estimated for the application and delivery of the questionnaires.

Data analysis

The data analysis was performed through the IBM SPSS 24 Statistical Package. For a significance level of 95 %, the normality assumption was not fulfilled (K-S test $p < .001$). However, knowing that the normality assumption can be assumed for large samples ($n > 100$) (Moore, 2004) and, after determining the equality of variances through the Levene statistic ($p > .001$), it was decided to resort to parametric tests. Specifically, the following tests were used: T-Student to analyse the global Inclusion Index and its three dimensions, establishing comparisons by sex; Simple Analysis of Variance (ANOVA) to study the differences by age (from 6-12 years old) and by grade (first-sixth year); in the latter case, they were regrouped in three groups. Finally, Pearson's Correlational Analysis and simple linear regression analysis were used to check the relationship between the dimensions of the Index and with respect to age.

The confidence level was established at $p < .05$. Additionally, the effect size was calculated through Cohen's d (1988), considering the interpretation of small effect when $d = .200$, medium when $d = .500$ and high when $d = .800$.

Results

Description of the mean and deviation values in inclusive culture, policies, and practices

In general, the students were closed to agree with the statements indicated in the Index ($M = 2.503$, $SD = 0.443$), with the dimensions *inclusive culture* ($M = 2.666$; $SD = 0.569$) and *policies* ($M = 2.463$, $SD = 0.536$) standing out. The *inclusive practices* obtained ratings that approximated the "Disagree" category ($M = 2.380$, $SD = 0.466$).

The central tendency values (mean, median), dispersion (standard deviation), position (percentiles) of each dimension of the index, and the total are presented in table 2, differentiating by sex, age, and grade.

Table 2.*Descriptive statistics: central tendency and dispersion values*

		Sex		Age							Grade		
		Boy	Girl	6	7	8	9	10	11	12	1 st -2 nd	3 rd -4 th	5 th -6 th
Culture	M ^a	2.641	2.684	3.084	3.029	2.766	2.485	3.344	2.124	1.817	3.057	2.654	1.969
	SD ^b	0.572	0.569	0.371	0.407	0.403	0.290	0.498	0.361	0.446	0.377	0.384	0.431
Policies	M	2.395	2.516	3.095	2.746	2.452	1.995	2.009	2.124	1.968	2.882	2.253	2.045
	SD	0.538	0.531	0.356	0.449	0.422	0.330	0.266	0.400	0.341	0.415	0.402	0.380
Practices	M	2.359	2.394	2.549	2.567	2.592	2.439	2.233	1.902	1.672	2.558	2.534	1.797
	SD	0.484	0.453	0.304	0.360	0.335	0.344	0.376	0.415	0.300	0.344	0.334	0.375
Index	M	2.465	2.531	2.886	2.780	2.603	2.306	2.196	2.050	1.819	2.832	2.480	1.937
	SD	0.445	0.441	0.290	0.283	0.290	0.218	0.322	0.244	0.293	0.268	0.297	0.290

^a Mean; ^b Standard deviation.

Source: own elaboration by means of IBM SPSS v27.

Table 2 shows, in a descriptive level, a favourable trend for girls in relation to the perception of *inclusive policies* and *practices* and, in general, in terms of *inclusion* in their centres. There are hardly any variations by sex in the dimensions of *inclusive cultures*. These differences were, in all cases, less than one point. Regarding age, the younger (6-7 years old) valued more positively the *inclusive culture* and *policies*, compared to a more negative assessment (with values around point 2 'Disagree') among the 11-12-year-olds. The valuation of *inclusive practices* increases from 6 to 8 years old and decrease again until 12. In relation to the academic year, there was a decline in the valuations, coinciding with the age.

Differences by sex, age, and grade in relation to the values of inclusive culture, policies and practices

The statistical T-Student showed that there were no statistically significant differences in relation to sex, neither in the total value of the Index ($t_{209} = 1.077$; $p = .283$), nor in its dimensions: *inclusive culture* ($t_{209} = -.545$; $p = .587$), *policies* ($t_{209} = -1.624$; $p = .106$) and *practices* ($t_{209} = .541$; $p = .589$). Everything points to the fact that the small differences observed were due to the variability of the sampling (standard error), thus assuming the absence of differences in the means by sex of the population.

The ANOVA test revealed the presence of statistically significant differences regarding age, among students of six age groups, in their perception of inclusion ($F = 54.444$; $p < .001$; $d = .432$) and in *inclusive culture* ($F = 38.683$; $p < .001$; $d = .381$), *policies* ($F = 30.077$; $p < .001$; $d = .450$) and *practices* ($F = 29.300$; $p < .001$; $d = .317$). The effect size was moderate or medium.

The data in Table 3, which presents the results of the post-hoc test with Bonferroni correction, led to the conclusion of the presence of differences by age in the three dimensions and in the total.

Table 3.

Multiple comparisons: post-hoc tests for the variable age, with Bonferroni correction

Dependent variable	Age (I-J)	Mean Differences (I-J) ^a	Std. Error	d	95 % Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Culture	6-8	0.319 ^b	0.070	0.154	0.051	0.586
	6-9	0.599 ^b	0.114	0.288	0.249	0.949
	6-10	0.740 ^b	0.143	0.111	0.301	1.178
	6-11	0.960 ^b	0.105	0.475	0.638	1.282
	6-12	1.268 ^b	0.105	0.614	0.923	1.612
	7-9	0.544 ^b	0.107	0.245	0.216	0.872
	7-10	0.685 ^b	0.137	0.118	0.263	1.107
	7-11	0.905 ^b	0.097	0.428	0.606	1.204
	7-12	1.213 ^b	0.105	0.550	0.890	1.535
	8-11	0.641 ^b	0.953	0.298	0.348	0.934
	8-12	0.949 ^b	0.103	0.420	0.632	1.267
Policies	6-8	0.572 ^b	0.089	0.311	0.004	0.554
	6-9	1.030 ^b	0.087	0.530	0.303	0.840
	6-10	1.015 ^b	0.143	0.459	0.576	1.456
	6-11	0.901 ^b	0.105	0.481	0.576	1.456
	6-12	1.057 ^b	0.112	0.471	0.711	1.402
	7-8	0.293 ^b	0.078	0.147	0.053	0.532
	7-9	0.751 ^b	0.137	0.337	0.314	1.080
	7-10	0.737 ^b	0.137	0.277	0.314	1.160
	7-11	0.622 ^b	0.097	0.295	0.323	0.921
	7-12	0.778 ^b	0.105	0.353	0.454	1.101
	8-9	0.457 ^b	0.105	0.199	0.133	0.782
	8-10	0.444 ^b	0.136	0.160	0.025	0.862
	8-12	0.485 ^b	0.103	0.214	0.166	0.803
Practices	6-11	0.647 ^c	0.092	0.320	0.364	0.829
	6-12	0.877 ^b	0.098	0.425	0.574	1.179
	7-11	0.665 ^b	0.085	0.315	0.403	0.927
	7-12	0.895 ^b	0.092	0.406	0.312	1.178
	8-11	0.690 ^b	0.084	0.319	0.432	0.947
	8-12	0.920 ^b	0.091	0.407	0.641	1.198
	9-11	0.536 ^b	0.106	0.266	0.212	0.861
	9-12	0.766 ^b	0.111	0.383	0.425	1.108

Dependent variable	Age (I-J)	Mean Differences (I-J) ^a	Std. Error	d	95 % Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Index	6-8	0.282 ^b	0.061	0.137	0.094	0.471
	6-9	0.580 ^b	0.080	0.279	0.333	0.826
	6-10	0.690 ^b	0.101	0.291	0.371	0.999
	6-11	0.836 ^b	0.074	0.415	0.609	1.063
	6-12	1.067 ^b	0.079	0.517	0.824	1.309
	7-9	0.474 ^b	0.075	0.213	0.243	0.706
	7-10	0.585 ^b	0.097	0.219	0.288	0.882
	7-11	0.731 ^b	0.068	0.345	0.520	0.941
	7-12	0.784 ^b	0.074	0.436	0.735	1.189
	8-9	0.297 ^b	0.074	0.130	0.069	0.525
	8-10	0.408 ^b	0.096	0.147	0.113	0.702
	8-11	0.553 ^b	0.067	0.256	0.347	0.760
	8-12	0.487 ^b	0.089	0.347	0.213	0.761
	9-12	0.487 ^b	0.089	0.245	0.213	0.762

^a Only statistically significant results are included. ^b $p < .05$; ^c $p < .001$

Source: own elaboration by means of IBM-SPSS v27.

Table 3 shows that boys and girls aged 6-7 obtained higher means than the rest in *inclusive culture* and *policies*, with no differences between them. The same happened with children aged 7-8, whose answers were above those aged 9-10 and 11-12. In *inclusive practices*, there was a significant difference between young people (aged 6-9) compared to older students (aged 11-12). It seems that, as age advances, the perception of the inclusion in the centre decreases. These changes in perception were progressive, while there were no differences between close ages (between 6-7, 7-8, 8-9, 9-10 or 11-12 years old). The effect size of those differences was moderate, although it was low in several cases ($d < 0.200$).

An ANOVA analysis performed for the academic year reported statistically significant differences both for the total ($F = 151.284$; $p < .001$; $d = .340$) and for its dimensions: *inclusive culture* ($F = 116.666$; $p < .001$; $d = .413$), *policies* ($F = 82.312$; $p < .001$; $d = .312$) and *practices* ($F = 85.352$; $p < .001$; $d = .381$). The association between the course and the perception of inclusion in terms of culture, politics and inclusive practices was confirmed.

Table 4 shows a more positive perception of inclusion among the first/second-year students compared to those in fifth-sixth year, especially regarding *cultures*, where the greatest mean differences were observed with respect to the group of fifth-sixth year (M differences = 1.087) and in the total (M differences = 0.895). Differences were also found between third-fourth year, although they were less notable and even not significant in terms of *practices* ($p = .999$). The magnitude of the effect of the differences was moderate in most cases.

Table 4.

Multiple comparisons: post-hoc tests for the variable academic year, with Bonferroni correction

Dependent variable	(I) Grade	(J) Grade	Mean Differences (I-J)	Std. Error	<i>d</i>	95 % Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Culture	1-2.º EP	3-4.º EP	0.403 ^b	0.062	0.201	0.255	0.551
		5-6.º EP	1.087 ^b	0.071	0.520	0.916	1.259
	3-4.º EP	5-6.º EP	0.685 ^b	0.07	0.331	0.509	0.860
Policies	1-2.º EP	3-4.º EP	0.629 ^b	0.063	0.314	0.477	0.781
		5-6.º EP	0.835 ^b	0.073	0.400	0.659	1.011
	3-4.º EP	5-6.º EP	0.206 ^a	0.074	0.101	0.027	0.385
Practices	1-2.º EP	3-4.º EP	0.024	0.054	-	-0.107	0.155
		5-6.º EP	0.761 ^b	0.063	0.364	0.609	0.913
	3-4.º EP	5-6.º EP	0.737 ^b	0.064	0.357	0.583	0.892
Index	1-2.º EP	3-4.º EP	0.352 ^b	0.044	0.176	0.245	0.459
		5-6.º EP	0.895 ^b	0.052	0.428	0.770	1.019
	3-4.º EP	5-6.º EP	0.543 ^b	0.052	0.263	0.416	0.669

^a $p < .05$; ^b $p < .001$

Source: own elaboration by means of IBM-SPSS v27.

Relationship between the dimensions of the Index and the age

The data in Table 5 demonstrates the existence of significant and positive relationships between the dimensions of the index; these were moderate ($r > .40$). The age was included in the analysis, which allowed to confirm a significant, negative, and strong relationship of this variable with the dimensions of the index.

Table 5.

Correlations between the Index for Inclusion and age

	Culture	Policies	Practices	Index	Age
Culture	1				
Policies	.623 ^a	1			
Practices	.630 ^a	.442 ^a	1		
Index	.901 ^a	.826 ^a	.799 ^a	1	
Age	-.723 ^a	-.627 ^a	-.617 ^a	-.779 ^a	1

^a $p < .001$ (2-tailed).

Source: own elaboration by means of IBM-SPSS v27.

With the intention of checking how age affects, differentially, each of the three dimensions of the Index, as well as its overall effect, table 6 shows the value of the coefficient of determination (R^2 adjusted), which indicates the percentage of variance of the criterion variable that is due to the predictor variable (age). In addition, information is included on the weight of the predictor variable in each of these variables. All regression values are presented as positive, with the constant (age) being a negative value, i.e. age acts as a predictor of a lower level of inclusion in the centre in all its dimensions.

Table 6.

Simple linear regression model with the predictor variable: age

Predictor variable	Criterion variable	Model Summary			Global Model test	Standardized coefficients	Significance of Beta
		R	R ²	R ² Adjusted			
Age	Index	.780	.608	.606	323.76 ^a	-.780	-17.99 ^a
	Culture	.723	.523	.520	228.87 ^a	-.723	-15.12 ^a
	Policies	.627	.393	.391	135.596 ^a	-.627	-11.645 ^a
	Practices	.616	.380	.377	128.09 ^a	-.616	-11.32 ^a

Note. ^a $p < .001$

Source: own elaboration by means of IBM-SPSS V27.

The results indicated that age presented a significant linear relationship with the scores obtained in the Index. Specifically, age manages to explain 60.6 % ($r^2 = .608$; r^2 adjusted = .606; $F = 323.76$, $p < .001$) of the total score obtained in the Index ($Y = 4.03 - .182X$), the 52 % of the dimension *inclusive cultures* ($Y = 4.48 - .0.217$), the 39.1 % of the *policies* ($Y = 3.95 - .0.177X$) and the 37.7 % of the *practices* ($Y = 3.65 - .152X$). The significance coefficients of the predictor variable in each dimension and in the total were significant ($p < .001$). The t-test showed the possibility of generalizing the results to the population.

Discussion and conclusions

The voice of Primary Education students is often silenced in the scientific literature on inclusion (Mitra & Serriere, 2012; Urbina-García, 2019). It may be because it is believed that they are unable to provide accurate information on what is happening in their schools, even though they bear the consequences (Messiou, 2017). However, their opinion is a powerful instrument, capable of sensitizing to the problems of diversity and the ways of learning in schools (Messiou & Ainscow, 2015).

Specifically, the data from the present study showed that the participating students have a moderately good perception of inclusion in their educational centres in terms of inclusive culture and politics. The institution is conceived as a space to understand, learn, and build the values of inclusion, as well as to promote the participation and development of a school for all, in which support is organized to attend to diversity (Booth & Ainscow, 2000, 2015). These results are like those obtained by Zambrano et al. (2012) and, although the students do not have negative feelings about inclusion in the centre, neither do they seem to feel that it is a space that fosters inclusion in an excellent way.

The Index for Inclusion was created as a tool aimed at improving the way inclusion is understood and implemented in schools and, while it is collected here as a research tool, it should also be adopted for use in schools. In this sense, continuous teacher training on how to introduce self-evaluation of their work for and with inclusion (Agramunt et al., 2018; Arnáiz & Azorin, 2014), the involvement of families in the creation of inclusive schools (Fiuza-Asorey et al., 2021) and even the improvement of the initial training of future teachers, so that they understand the true meaning and value of diversity inside and outside the classroom, as a key axis for planning actions based on individualities.

As Echeíta (2021) points out, “achieving a more inclusive education system is not a mere act of will or desire [...]. We are facing a continuous, never-ending process, which should always go further” (p. 10). But how do we do it? How do we ensure that theory is translated into practices that make it possible to configure truly inclusive education systems? This study shows that the ability to apply culture and inclusive policy through concrete actions has been the worst rated of the three dimensions. This may be either due to the difficulty schools have in taking an approach in which curriculum planning accommodates the diversity of classrooms and breaks with a traditional educational community (Figuerola & Muñoz, 2014), or due to the complexity of incorporating educational paradigms into the school’s educational policies and structures (Hansen et al., 2020; Sánchez et al., 2019).

It is noticeable that the importance of two key agents that are essential in improving the implementation of inclusive processes in educational centres is evident here: the teaching staff and the families. With regard to teachers, actions to achieve greater and better inclusion of pupils should focus on improving initial and in-service teacher training. That is, providing this educational agent with university training that enables him/her to face the challenges of the education system and adapt to different contexts and needs of the school, while at the same time responding to changes in society (Arnáiz & Azorin, 2014), as well as lifelong learning, as a result of undergoing a process of rediscovery and professional growth (De Haro et al., 2020).

From families, a more critical and realistic view of inclusion in schools is demanded, which undoubtedly requires that their participation be more active and continuous (Fiuza-Asorey et al., 2021).

Otherwise, not involving these key actors, and being unable to materialize the attention to diversity in concrete actions in classrooms can lead to a restricted and biased view of diversity, in which all efforts are aimed at exclusively serving students who present “special educational needs”, consistent with segregated education (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014; Echeita, 2021). Educational policies continue to combine “the language of special educational needs” with that of the “barriers that limit learning and participation”, bringing to light the medical rehabilitation approach that remains anchored in many minds and institutions (López & Silva, 2014, p. 287). However, the schools that obtain better results in inclusion organize their human resources to attend to all their students in the classroom, without resorting to the segregation imposed by the Special Education classroom (Valls, 2014).

It is necessary to contemplate the internal contrasts and diversity of socioeconomic and cultural levels within the same country (Giménez, 2018), as well as the heterogeneity of student needs based on other variables such as socioeconomic status, race, language, or gender (Ainscow & Messiou, 2018). In the present study, the gender variable has been considered, finding greater agreement among girls in their evaluation of the way inclusion is approached in the participating educational centres, especially regarding inclusive policies; however, these differences were not significant. Similarly, the study by Zambrano et al. (2012) failed to conclude the presence of differences by gender, although they found a tendency among girls to perceive more inclusive cultures in the classroom.

The variable with the greatest implications in this study was age. The only ones who positively valued (“agree”) the items in the Index were the 6-year-old students and some of the 7-year-olds. On the contrary, boys and girls aged 10-12 disagreed with the Index in general and with issues related to inclusive policies. The differences by age were significant for a confidence level of 99 % in almost all the variables, although they were not significant between close ages. This raised a possible association between age and Index ratings, which was confirmed in the following trend: the older the student, the worse the valuation of the Index. This result seems to remain stable also in Secondary Education, as previously confirmed by Zambrano et al. (2012).

Likewise, the explanatory power of the age variable was demonstrated. More than 50 % of the results obtained in the Index can be explained according to age. Studying the differences by academic year allowed to obtain a complementary insight into the results of age. A possible interpre-

tation of these results resides in Piaget's theory of cognitive development, which points out that the stage from 6 to 12 years old corresponds to the beginning and development of reasoning, to the establishment, flexibility and complexity of logical thinking (Polo & Fernández, 2017), as well as to understanding the emotional states of their peers, so that they can better understand reality; the feeling of empathy is strengthened and they become more aware of the perspectives of others (Benítez & Fernández, 2017).

Ultimately, through this study, it has been found that students are able to think critically about the world around them and question the injustices they see (Mitra & Serriere, 2012). Thus, teachers and management teams should develop synergies that allow them to understand and commit to the students' points of view, thus strengthening the social commitment to true inclusion (Ainscow & Messiou, 2018; Escarbajal et al., 2020). Given that this research is taking place in Spain, it is important to keep in mind that, according to the Save the Children report "Disinherited" from 2017, Spain is among the leaders of Europe in terms of inequality (Azorin et al., 2019). Given the deep economic crisis that is expected after the pandemic generated by covid-19, with initial estimates of unemployment that possibly exceed 20 % of the population, a deep reflection is required on what is understood under the terms *inclusion* and *social justice*. The fight for a better world must include the need to reduce the gap between the Global North and South. Opening doors and windows to collaboration and support between countries is the line of action to follow, while raising the banner of social justice and not allowing the pandemic to break the hopes of a very important part of the world population.

Limitations and future lines of research

The present research is only a part of the work process with the Index for inclusion. Comparing the voices of students with those of teachers and families will provide an overview necessary to advance on the path to greater inclusion. Furthermore, it is important to broaden horizons by including the community in analysis and participation processes, creating support networks, and involving the entire community.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Agramunt, E., Cherp, I., & Penado, S. (2018). Nuestra experiencia en el aula por una escuela inclusiva. In A. S. Jiménez, M. I. Iglesias, A. Picornell, J. J. Leiva, A. Pantoja & M. A. Conde (Eds.), *Participación, políticas sociales y protección de la infancia: Aprendiendo con los niños y las niñas a construir sociedades* (pp. 507-515). CIPI.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <http://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.
- Alcáraz-García, S., & Arnáiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Sangagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <http://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>.
- Andújar, C., & Rosali, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: El desarrollo de centros y aulas inclusivas. In A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-60). OEI.
- Arnáiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245. <http://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>.
- Azorín, P. (2016). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <http://doi.org/10.5209/RCED.51343>.
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnáiz, P., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11-36. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>.
- Benítez, J. L., & Fernández, M. (2017). Desarrollo afectivo y social. In A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de da educación primaria* (pp. 119-140). Pirámide.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval). OEI. (Adapted from the third edition; original work published in 2011).
- Brausteiner, M.-L., & Mariano-Lapudis, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055217.pdf>.
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <http://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>.
- Campoy, I. (2011). (Ed.). *La educación inclusiva en España*. Dykinson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Coronado, P. J., & Belarte, J. (2018). Inclusión educativa: Superando barreras en el centro El Ave María de Benimàmet. In A. S. Jiménez, M. I. Iglesias, A. Picornell, J. J. Leiva, A. Pantoja, & M. A. Conde (Eds.), *Participación, políticas sociales y protección de la infancia. Aprendiendo con los niños y las niñas a construir sociedades inclusivas* (pp. 243-251). CIPI.
- Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>.
- Curieses, R. (2015). La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? In M. L. Montánchez, S. Ortega & Z. Moncayo *Educación inclusiva: Realidad y desafíos* (88-97). CIPI.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school-teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Haro, R., Arnáiz-Sánchez, P. & Núñez, C. R. (2020). Teacher competences in Early Childhood Education and inclusive education: Design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In J. Delors, I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Garmck, W. Gorham et al. (Eds.), *Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana. Ediciones Unesco.

- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/issue/view/376>.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la Lomloe. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Escarbajal, A., Corbalán, P., & Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>.
- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2.html>.
- Fiuza-Asorey, M., Baña-Castro, M., & Losada-Puente, L. (2021). Reflections on a school for all: Perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia. *Aula Abierta*, 50(1), 525-534. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534>.
- Giménez, J. A. (2018). El reto de la equidad educativa. Metas educativas 2021. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8.001>.
- Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la Lomloe. *Inclusiones*, 8, 463-480. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2630>.
- Grande, P., & González, M.M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 145-162. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2126>.
- Gutiérrez, F. (2019). El reconocimiento progresivo del derecho a la inclusión educativa. In M. Ledesma (Ed.), *Justicia y educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa* (pp. 597-622). Centro de Estudios Constitucionales.
- Hansen, J. H., Carington, S., Jensen, C. R., Molbaek, M., & Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <http://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and dis-

ability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>.

López, M., Reverte, G. M., & Palacios Manzano, M. M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de Estudios Regionales*, 107, 121-155. <https://www.redalyc.org/pdf/755/75549850005.pdf>.

López, M., & Silva, N. (2014). Posibilidades para la inclusión educativa: Barreras y recursos para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de los estudiantes. Paper presented at the *Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas*. Santiago de Chile, January, 14-17.

Magumise, J., & Sefotho, M.M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544-560. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>.

Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. In A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-46). OEI.

Menino-Mencia, G. F., Belancieri, M. F., dos Santos, M. P., & Capellini, V. L. M. (2019). Studies developed based on the 'index for inclusion' document. *Revista Brasileira de Educação*, 25(2), 317-334. <https://doi.org/10.1590/s1413-6538251900020009>.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación, Special Issue*. 11-27. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523880/document>.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Students views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>.

Mfuthwana, T., & Dreyer, L. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers' perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-10. <http://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1703>.

Mitra, D. L., & Serriere, S.C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774. <http://doi.org/10.3102%2F0002831212443079>.

Moore, D.S. (2004). *The basic practice of statistics*. W.H. Freeman and Company.

Organic Law 2/2006, May 3, of Education. BOE 106, May 4, 1-105.

Organic Law 3/2020, December 29, which amends Organic Law 2/2006, of May 3, 2006, on Education. BOE 340, of December 30, 2020, pp. 122.868-122.953.

Parrilla, A., Sierra, S., & Fiuza, M.J. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 29-47. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66362>.

Polo, M.T., & Fernández, C. (2017). Desarrollo cognitivo e intelectual. In A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de da educación primaria* (pp. 79-99). Pirámide.

Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of school inclusion through index for inclusion. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.653>.

Sanz, R., & Serrano, A. Y. (2019). Misión y visión de una educación para el siglo xxi: cómo generar sociedades justas y sostenibles. In M. Ledesma (Ed.), *Justicia y educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa* (pp. 21-44). Centro de Estudios Constitucionales.

Save the Children (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Save the Children España.

Sierra, S., Fiuza, M., & Parrilla, A. (2019). Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.003>.

Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17. <http://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>.

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: All means all*. Unesco.

Urbina-García, M. (2019). Methodological strategies to listen to children's voices: A systematic critical review. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 61-85. <http://doi.org/10.17227/rce.num77-9650>.

Valls, R. (2014). Includ-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. In M.C. Feijóo & M. Poggi (Eds.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 235-257). IIPE-Unesco.

- Väyrynen, S., & Paksumiemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147-161. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Zambrano, R., Córdoba, V., & Arboleda, C.A. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Pensando Psicología*, 8(15), 18-29. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/66>.



La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura

Reflective Practice in the Practicum of pre-Service Teachers. Review of the Literature

Prática reflexiva na prática dos professores de pré-serviço. Revisão da literatura

Ángela Saiz-Linares* 

Para citar este artículo: Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 161-184.
<https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>



Recibido: 04/03/2021
Evaluado: 20/01/2022

pp. 161-184

N.º 88

161

* Profesora del departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. saizla@unican.es

Resumen

En este artículo de investigación se presenta una revisión de 52 estudios empíricos de carácter internacional, publicados en los últimos siete años (2014-2020), que analizan de manera sistemática los resultados de las investigaciones en torno a la formación reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Concretamente, se examinó el enfoque reflexivo de los diferentes trabajos y las estrategias que se vienen utilizando en los prácticum de diferentes facultades de educación en los últimos años. Los resultados evidencian que los enfoques reflexivos que orientan las propuestas se sitúan, generalmente, en un paradigma práctico y son de corte colaborativo; así pues, se siguen utilizando estrategias reflexivas tradicionales (diarios, portfolios, seminarios) en combinación con innovaciones menos conocidas (experiencias de *microteaching*, grabación y posterior análisis de situaciones pedagógicas, mentorazgo entre iguales). Finalmente, destacamos el estudio del uso de las TIC como línea de en auge en los últimos años. El análisis evidencia que la investigación empírica sobre el prácticum reflexivo en las dos últimas décadas se ha orientado a generar un abanico amplio de actividades para favorecer la reflexión, si bien acusamos la ausencia de investigación en torno a la incorporación de los tutores de escuela en las propuestas de trabajo reflexivo, así como a aquellas otras que propician procesos reflexivos a partir de propuestas de investigación por parte del estudiantado.

Palabras clave

educación superior; prácticum; aprendizaje colaborativo; estrategias de enseñanza; práctica reflexiva

Keywords

higher education; teaching practices; collaborative learning; teaching methods; reflective practice

Abstract

In this research paper, a review of 52 international empirical studies published in the last seven years (2014-2020) is presented, which systematically analyzes the results of research on reflective training in pre-service teachers' *practicum*. Specifically, we have examined the reflective approach of the different works and the strategies to promote reflection that have been used in the *practicums* of different education faculties in recent years. The results show that reflective approaches guide the proposals while being situated in a practical paradigm, as well as traditional reflective strategies (diaries, portfolios, seminars) that continue to be used in combination with less known innovations (micro-teaching experiences, recording, and subsequent analysis of pedagogical situations, peer mentoring). Finally, we highlight the study of the use of ICTs as a line of growth in recent years. The analysis shows that empirical research on reflective practice in the last two decades has been oriented towards generating a wide range of activities to favor reflection, although we note the absence of research on the incorporation of school tutors in reflective work proposals, as well as those others that benefits reflective processes based on research proposals by students.

Resumo

Neste artigo da pesquisa apresentamos uma revisão de 52 estudos empíricos internacionais, publicados nos últimos sete anos (2014-2020), que analisam sistematicamente os resultados da investigação sobre a formação reflexiva na prática dos professores de pré-serviço. Concretamente, examinámos a abordagem reflexiva das diferentes obras e as estratégias que têm sido utilizadas nas práticas das diferentes facultades nos últimos anos. Os resultados mostram que as abordagens reflexivas que orientam as propostas se situam geralmente num paradigma prático e são de natureza colaborativa; as estratégias reflexivas tradicionais (diários, portfólios, seminários) continuam a ser utilizadas em combinação com as inovações menos conhecidas (experiências de microensino, registo e posterior análise de situações pedagógicas, mentoria de pares); finalmente, destacamos o estudo da utilização das TIC como linha de crescimento nos últimos anos. A análise mostra que a investigação empírica sobre a prática reflexiva nas últimas duas décadas tem sido orientada no sentido de gerar um vasto leque de actividades que favoreçam a reflexão, embora se note a ausência de investigação sobre a incorporação de tutores escolares em propostas de trabalho reflexivo, bem como de outras que favoreçam processos reflexivos baseados em propostas de investigação dos alunos.

Palavras-chave

educação superior; estágio; aprendizagem colaborativa; estratégias de ensino

Introducción

A principios de este siglo, la universidad española se vio inmersa en un proceso de reforma hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que dio lugar a cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a aumentar la autonomía del alumnado y a situarlo en el centro de la acción formativa. En el caso de las facultades de educación, además, se aumentó considerablemente el tiempo destinado al prácticum.

A pesar de algunos desajustes y riesgos, el planteamiento de cambio del EEES ha representado una oportunidad para revisar la formación inicial de maestros a partir de una consideración actualizada de su sentido y finalidad. Un ámbito de revisión, coherente con el preconizado objetivo de “aprender a aprender”, se orienta hacia la necesidad de plantear modalidades de trabajo reflexivas que capaciten al alumnado para actuar y decidir en contextos educativos habitados por la incertidumbre.

En este artículo abordamos uno de los aspectos que las investigaciones señalan fundamental en los procesos de formación inicial de docentes: el prácticum (Beck y Kosnik, 2002; Cortés *et al.*, 2020; Kilgo *et al.*, 2015; Moral *et al.*, 2021; Sorensen, 2014). De manera más concreta, el objetivo de este trabajo es recoger, sistematizar y reflexionar acerca de los hallazgos de la investigación empírica sobre la formación reflexiva en el prácticum, de modo que algunas propuestas puedan considerarse en los planes de estudio de las titulaciones de magisterio.

La literatura actual sobre la formación inicial de maestros recalca recurrentemente la necesidad de formular propuestas educativas de prácticum bajo modelos reflexivos (Beavers *et al.*, 2017; Wong, 2016; Zeichner, 2005; Bruno y Dell'Aversana, 2018; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020). Sin embargo, tratar de conceptualizar el término de *práctica reflexiva* es una tarea dificultosa, pues no todas las iniciativas comparten la misma naturaleza. Asumimos, como punto de partida, que el movimiento de práctica reflexiva designa aquellas iniciativas de formación docente que reconocen la riqueza de las prácticas de los buenos maestros y la capacidad de estos para tomar decisiones sobre su trabajo (Schön, 1998). Así, la reflexión constituye un proceso de transformar la experiencia en aprendizaje (Bruno y Dell'Aversana, 2018) y el conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 2000) se convierte en el foco principal de reflexión.

El autor más representativo es Donald Schön (1998), cuyas obras siguen considerándose como grandes referentes a la hora de comprender estos conceptos. Este autor acuñó el término de *conocimiento en la acción* a aquellas acciones que desarrollamos de forma espontánea durante la práctica, sin tener que pensar sobre ellas durante su ejecución. Este conocimiento de la práctica es inicialmente implícito y lo revela-

mos a través de nuestra actuación espontánea. Como señala Domingo, es muy difícilmente verbalizable porque aglutina una “rica acumulación de conocimiento tácito personal” (2013, p. 212). Paralelamente, Schön también define una *reflexión en la acción*, mientras esta tiene lugar. El conflicto que entrañan ciertas acciones o las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1998), se configuran como desencadenadores de los procesos reflexivos (Russell, 2017; Thompson y Pascal, 2012). Mediante la observación y el análisis de dichas situaciones, el conocimiento sobre la acción —cuestionado ante una situación dilemática— puede explicitarse. Finalmente, Schön definiría un tipo de reflexión que se desarrolla una vez la acción ha concluido: la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Este tipo de reflexión nos permite revisar nuestros esquemas generales, nuestros guiones preestablecidos. Parece que en dicho proceso reflexivo reside el verdadero aprendizaje, el que va a permitir al profesional aprender a lo largo de la vida y convertirse en uno más “diestro”. En otras palabras, la reflexión se conceptualiza como un proceso intencional, sistemático y metódico (Ryan y Ryan, 2012) que precisa de tiempos y espacios específicos para poder cultivarse.

Estas consideraciones de Schön han contribuido enormemente a replantear la formación universitaria y han acentuado la necesidad de dejar atrás los tradicionales y descontextualizados planteamientos técnicos en favor de propuestas formativas que permitan responder a situaciones profesionales reales y complejas. Consecuentemente, un prácticum reflexivo ha de articularse como un proceso formativo que camina, de manera circular, entre la acción y la reflexión. Es un modo de “aprender haciendo” que entiende que “aprender de la experiencia personal tiende a ser más poderoso y duradero que observar o que te lo cuenten” (Russell, 2017, p. 6).

Por su lado, una crítica recurrente a los modelos reflexivos centrados en este conocimiento práctico viene del hecho de circunscribir el contenido de las reflexiones a la práctica aislada del maestro dentro de su aula (Thompson y Pascal, 2012), con lo que se dejan de lado los aspectos sociales de la enseñanza y las prácticas y políticas educativas —que escapan al marco habitual de acción del docente—. Con ello corremos el riesgo de que los docentes terminen “considerando sus problemas como exclusivos suyos, sin relación alguna con los de otros profesores o con las estructuras de las escuelas y de los sistemas educativos” (Zeichner, 2005, p. 80).

Así, a partir de la postura de Schön y con la intención de compensar dichas limitaciones, surge una orientación crítica del movimiento reflexivo en la cual la práctica reflexiva adquiere un compromiso sociopolítico. En tal sentido, Jay y Johnson incorporan como ingrediente de la deliberación “el contexto histórico, sociopolítico y moral de la enseñanza” (2002, p. 22), que ha de enlazarse con el análisis de la propia práctica docente.

La pretensión última de esta perspectiva tiene la vocación de impulsar un debate acerca del papel de las escuelas en una sociedad democrática y situar a los docentes como agentes imprescindibles de transformación social (Kelchtermans, 2009; Morley, 2007). Asimismo, se aboga por la necesidad de entender la reflexión como proceso colaborativo (Gelfuso y Dennis, 2014; Tejada *et al.*, 2020), pues “cuando se entiende la reflexión únicamente como un proceso introspectivo, el peligro es que no revelará más de lo que ya se conoce, reafirmando así el estado actual de las cosas” (Cushion, 2016, p. 6).

Consecuentemente, los programas de prácticum que se desprenden de estas concepciones integran diferentes mecanismos para favorecer el aprendizaje: alentar a los estudiantes a investigar sobre su propia biografía; favorecer la reflexión crítica, la investigación y la investigación-acción guiadas para que traten de conectar sus propias experiencias con teorías y estudios sociales, culturales, políticos y económicos (Lambe, 2011; Moral *et al.*, 2021; Rees *et al.*, 2012; Ulvik, 2014), entre otros.

Metodología

El objetivo del artículo, como hemos señalado, es realizar una revisión teórica sobre la formación reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Este objetivo es aprehensible desde un diseño de naturaleza cualitativa, a partir de la revisión y el análisis de la investigación empírica, nacional e internacional, sobre el citado fenómeno (Creswell, 1994). Esta orientación nos permite, de una parte, recapitular y pensar sobre el conocimiento existente acerca de nuestro tema de estudio y, de otra, examinar algunas propuestas que puedan inspirar modificaciones en los planes de estudio de la titulación.

De manera más concreta, realizamos esta revisión teórica con objeto de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿bajo qué enfoque reflexivo se orienta la investigación empírica en torno a la práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación? ¿Qué estrategias reflexivas se ponen en juego a la hora de favorecer un prácticum reflexivo en los estudios analizados? ¿Qué beneficios aportan las diferentes estrategias a la formación reflexiva de los futuros docentes, según las contribuciones de la investigación empírica?

La muestra que hemos analizado se compone de 52 artículos que han abordado empíricamente nuestro tema de interés entre 2014 y 2020. Para su obtención, hemos acudido a dos bases de datos de referencia internacional: Journal Citation Reports (JCR), de Thomson Reuters, y Scopus, a través de las siguientes ecuaciones de búsqueda: “prácticum” AND “reflective practice” y “prácticum” AND “reflective strategies”. Las ecuaciones aparecen en

inglés puesto que actualmente todas las revistas indexadas incluyen el título, el resumen y las palabras clave en este idioma, lo que nos permite ampliar de manera considerable la búsqueda.

La selección de los artículos para el análisis se ha guiado por una serie de criterios: en primer lugar, constituir estudios de carácter empírico a los que tuviéramos acceso completo; además, referirse a la práctica reflexiva en el prácticum de formación inicial de los grados de educación. De esta suerte, se descartaron artículos de naturaleza teórica o descriptiva, actas de congresos o capítulos de libros. También se excluyeron estudios que, si bien contenían resultados interesantes sobre la práctica reflexiva, describían la situación de otras titulaciones universitarias. Finalmente, los estudios se seleccionaron atendiendo a su pertinencia para responder a las preguntas investigación planteadas.

Los 52 artículos seleccionados fueron analizados siguiendo tres categorías de análisis, inferidas a partir de nuestras preguntas de investigación: enfoque u orientación reflexiva del estudio, estrategias reflexivas y beneficios de la práctica reflexiva. Además de estos datos descriptivos, en línea con los trabajos de Eby *et al.* (2000) y de Cid *et al.* (2010), identificamos también categorías de carácter factual como el año de publicación, la fuente, la orientación metodológica y el país donde se realiza la investigación.

Para el tratamiento de los datos, realizamos un análisis de contenido (López-Noguero, 2002; Mendes y Miskulin, 2017) que trata de acceder de forma sistemática a tres niveles de análisis: descriptivo —que identifica y sistematiza la información relevante sobre nuestro tema de estudio—; analítico —que ordena las informaciones considerando las categorías de análisis definidas (enfoque reflexivo, estrategias utilizadas y beneficios de las estrategias)—; e interpretativo —que posibilita significar la información y realizar inferencias relevantes para el estudio—.

Resultados

En este apartado acopiamos los resultados más relevantes que brotan del análisis de la investigación empírica más reciente sobre nuestro fenómeno de estudio. En la tabla 1 mostramos los estudios analizados y los principales resultados, que a continuación abordaremos.

Tabla 1.

Estudios analizados y principales resultados

Autores	País	Enfoque reflexivo	Estrategias reflexivas
Allaire (2015)	Canadá	Enfoque crítico y colaborativo	Fórum electrónico
Beavers <i>et al.</i> (2017)	EE. UU.	Enfoque experiencial y colaborativo	Diarios, seminarios
Bruno y Dell'Aversana (2018)	Italia	Enfoque experiencial y colaborativo	Diarios
Buendía <i>et al.</i> (2020)	Colombia	Enfoque narrativo e individual	Porfolio (metáforas pedagógicas)
Carl y Strydom (2017)	Sudáfrica	Enfoque crítico y colaborativo	E-diario y <i>E-portfolio</i>
Castellanos <i>et al.</i> (2018)	Colombia	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Cheng (2020)	China	Enfoque experiencial y colaborativo	Diarios (foto-elicitación)
Chien (2020)	China	Enfoque experiencial e individual	Porfolio ("Seis sombreros para pensar")
Choy <i>et al.</i> (2019)	Malasia	Enfoque experiencial e individual	No aparece
Cortés <i>et al.</i> (2020)	España	Enfoque experiencial y colaborativo	Porfolio
Cubero <i>et al.</i> (2019)	España	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios (reflexión dialógica)
Cubero <i>et al.</i> (2020)	España	Enfoque experiencial-narrativo y colaborativo	Seminarios (reflexión dialógica)
Cushion (2020)	Reino Unido	Enfoque crítico y colaborativo	Seminario de reflexión (dirigidos por el supervisor)
Deocampo (2020)	Tailandia	Enfoque narrativo e individual	Diarios
Eksi y Güngör (2018)	Turquía	Enfoque narrativo e individual	Diarios
Foong <i>et al.</i> (2018)	Reino Unido	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Gan y Lee (2015)	China	Enfoque experiencial-narrativo	Diarios
Gazi <i>et al.</i> (2015)	Turquía	Enfoque experiencial y colaborativo	Porfolio y <i>microteaching</i>
Gelfuso y Dennis (2014)	EE. UU.	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Gutiérrez <i>et al.</i> (2019)	Chile	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Gungor (2016)	Turquía	Enfoque experiencial y colaborativo	<i>Microteaching</i>

Autores	País	Enfoque reflexivo	Estrategias reflexivas
Iqbal y Jumaní (2015)	Pakistán	Enfoque experiencial e individual	Grabaciones en video
Jones y Gallen (2015)	Reino Unido	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Jones y Ryan (2014)	Australia	Enfoque experiencial y colaborativo	Fórum electrónico
Karsenti <i>et al.</i> (2014)	Canadá	Enfoque experiencial y colaborativo	<i>E-portfolio</i>
Kazazoğlu y Demirel (2015)	Turquía	Enfoque experiencial y colaborativo	Grabaciones en video
Kilgo <i>et al.</i> (2015)	EE. UU.	Enfoque crítico y colaborativo	Diarios, seminarios
Körkkö <i>et al.</i> (2019)	Finlandia	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios y grabaciones en video
Körko (2019)	Finlandia	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Merc (2015)	Turquía	Enfoque experiencial y colaborativo	<i>E-portfolio</i> y <i>microteaching</i>
Mosley <i>et al.</i> (2017)	EE. UU.	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Nguyen y Ngo (2018)	Vietnam	Enfoque experiencial y colaborativo	Mentorazgo entre iguales
Oner y Adadan (2016)	Turquía	Enfoque experiencial e individual	Portfolio
Pascual y Molina (2020)	España	Enfoque experiencial y colaborativo	Seminarios
Ratminingsih <i>et al.</i> (2017)	Indonesia	Enfoque colaborativo	No aparece
Russell (2017)	Canadá	Enfoque experiencial-narrativo e individual	Autoestudio
Saiz y Susinos (2017a)	España	Enfoque experiencial-narrativo y colaborativo	Diarios, seminarios
Saiz y Susinos (2017b)	España	Enfoque experiencial-narrativo y colaborativo	Diarios, seminarios
Saiz y Susinos (2018)	España	Enfoque experiencial-narrativo y colaborativo	Diarios, seminarios
Saiz y Ceballos (2019)	España	Enfoque experiencial y colaborativo	Diarios, portfolios, seminarios
Sorensen (2014)	Reino Unido	Enfoque experiencial y colaborativo	Mentorazgo entre iguales
Soto <i>et al.</i> (2016)	España	Enfoque experiencial	<i>E-journal</i> y <i>E-portfolio/lesson study</i>
Tavil y Güngör (2016)	Turquía	Enfoque crítico y colaborativo	Diarios, seminarios, grabaciones en video

Autores	País	Enfoque reflexivo	Estrategias reflexivas
Ulusoy (2016)	Turquía	Enfoque experiencial e individual	Portfolio
Ulvik (2014)	Noruega	Enfoque experiencial y colaborativo	Proyectos de investigación-acción
Vassilaki (2017)	Grecia	Enfoque narrativo	Diarios
Williams y Grierson (2016)	Australia y Canadá	Enfoque narrativo y colaborativo	Seminarios
Yalcin (2019)	Turquía	Enfoque experiencial individual	No aparece
Yüksel y Başaran (2020)	Turquía	Enfoque experiencial y colaborativo	Mentorazgo entre iguales
Yung	China	Enfoque narrativo e individual	Diario (autoetnografía)
Yunus (2020)	Malasia	Enfoque narrativo e individual	Portfolio (metáforas pedagógicas)
Zhan y Wan (2016)	China	Enfoque experiencial-crítico y colaborativo	Diarios

Fuente: elaboración propia.

Enfoque reflexivo de las investigaciones

En el apartado teórico hemos tratado de compendiar la heterogeneidad de conceptualizaciones en relación con la práctica reflexiva en educación. Ofrecemos, a continuación, una clasificación de los enfoques reflexivos encontrados en torno a dos ejes de análisis que pueden intersectarse: según el contenido de las reflexiones y según las personas que participan en el proceso reflexivo.

Eje 1. Contenido de las reflexiones

Encontramos que en la mayoría de los trabajos prevalece un enfoque práctico de la reflexión que reconoce la existencia de un conocimiento pedagógico ligado a las experiencias docentes en las aulas y centros. El contenido de los procesos reflexivos es, consecuentemente, ese conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 2000) que los maestros generan en torno a la tarea docente. Dentro de dicho enfoque, descubrimos dos perspectivas que divergen en el método a través del cual se revela dicho conocimiento práctico.

Por un lado, desde una perspectiva experiencial, asumida en la mayor parte de las investigaciones de corte práctico, el conocimiento se descubriría a partir de la evaluación activa de las acciones y situaciones problemáticas que surgen en el curso de la experiencia como docentes

(Iqbal *et al.*, 2015; Choy *et al.*, 2019). Empezar un proceso reflexivo conllevaría identificar el problema, dialogar con la situación e iniciar la búsqueda de soluciones alternativas para, en último término, poder experimentarlas dentro de un proceso circular que combinaría acción y reflexión (Beavers *et al.*, 2017; Bruno y Dell'Aversana, 2018; Cubero *et al.*, 2019; Castellanos *et al.*, 2018). En otras palabras, la práctica reflexiva implicaría pensamiento crítico, resolución de problemas y autoconocimiento, y permitiría dar sentido a la experiencia vivida, así como planificar futuras acciones (Wong, 2016; Gungor, 2016). Finalmente, la reflexión comportaría la transformación de la práctica en conocimiento (Vassilaki, 2017).

Por otro, desde una perspectiva narrativa, el conocimiento de los futuros docentes se haría explícito a través de las narraciones e historias que ellos mismos relatan acerca de sus experiencias (personales, escolares, profesionales, etc.). Precisamente, en este relato pedagógico encontraríamos el conocimiento práctico, constituido a partir de las interpretaciones que los aspirantes a docentes realizan de sus prácticas —el foco fundamental de la reflexión—. Esta perspectiva requiere que los estudiantes hagan una indagación profunda sobre sus creencias pedagógicas, biográficamente construidas, para dar cuenta, en un segundo momento, de cómo estas influyen en las prácticas docentes que desarrollan (Cubero *et al.*, 2020; Saiz y Susinos, 2017b; Williams y Grierson, 2016; Yunus, 2020). De esta suerte, las narrativas posibilitan promover el autoconocimiento de los futuros maestros y su aprendizaje profesional (Deocampo, 2020; Eksi y Güngör, 2018; Yung, 2020).

En el otro polo de este eje encontramos los trabajos que asumen un enfoque crítico de la reflexión, que entiende que la enseñanza tiene un inapelable componente sociopolítico, de modo que el contenido de las reflexiones importa y las prácticas reflexivas en formación de docentes han de circunscribirse también al contexto cultural, social y económico (Tavil y Güngör, 2016). Algunos de esos contenidos son, por ejemplo, la formación para la ciudadanía, el currículo nacional y sus consecuencias, las condiciones de trabajo y las relaciones con la comunidad (Carl y Strydom, 2017). En definitiva, un enfoque crítico de la reflexión orienta esta acción hacia las prácticas educativas, pero también hacia el mundo —con la intención de modificarlo— (Allaire, 2015).

Eje 2. personas implicadas en el proceso reflexivo

El segundo eje de análisis refiere a las personas que se involucran en la actividad de reflexionar. Descubrimos algunos posicionamientos que apelan a procesos reflexivos que, en gran medida, se producen en solitario y que fundamentalmente se asocian a los enfoques de carácter experiencial (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Choy *et al.*, 2019; Iqbal *et al.*, 2015;

Yalcin, 2019; Yung, 2020). En este sentido, la actividad fundamental que se propone al estudiante de prácticum consiste en analizar de manera sistemática las prácticas de enseñanza de las que es partícipe, acción que prioritariamente se desarrolla a través del diario de prácticas. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones, independientemente del enfoque reflexivo al que se adscriban, despliegan actividades reflexivas de carácter colaborativo y dialógico. De este modo, la reflexión se entiende como un proceso de discusión abierta con el tutor de prácticum y con los compañeros, a partir de estrategias diversas que invitan a todos a analizar colaborativamente las diferentes situaciones, biografías o contextos en los que la enseñanza se produce (Gutiérrez *et al.*, 2019; Ratminingsih *et al.*, 2017; Zhan y Wan, 2016). Un componente angular de la reflexión colaborativa es el *feedback* por parte de los diferentes agentes (Ulusoy, 2016), que no únicamente se orienta a sugerir posibles errores y aciertos, sino que también implica la orientación y el apoyo en el transcurso del proceso reflexivo. La predominancia de enfoques colaborativos constata, en definitiva, la necesidad de enfrentar los procesos reflexivos en el prácticum desde marcos colaborativos de interpretación, y de asumir que los problemas socioeducativos no se pueden abordar desde perspectivas unidimensionales.

Concluimos este apartado subrayando que, si bien hemos pretendido delimitar el enfoque principal de acción reflexiva subyacente en cada trabajo de investigación, en algunos casos no encontramos modelos puros y, por el contrario, comprobamos que las diferentes perspectivas aparecen híbridadas.

Estrategias para favorecer un prácticum reflexivo: características y beneficios en la formación reflexiva

Los enfoques reflexivos que acabamos de presentar marcan las coordenadas en la selección de las estrategias de reflexión. En este apartado compilamos las estrategias más utilizadas, así como los principales beneficios formativos señalados por la investigación:

Diarios reflexivos

Constituyen una de las estrategias más nombradas en las investigaciones empíricas analizadas (Beavers *et al.*, 2017; Bruno y Dell'Aversana, 2018; Cheng, 2020; Eksi y Güngör, 2018; Tavi y Güngör, 2016; Gan y Lee, 2015; Saiz y Susinos, 2017b; Vassilaki, 2017). Pueden utilizarse como única estrategia de reflexión (normalmente al abrigo de enfoques experienciales individuales), aunque comúnmente aparecen combinados con otras estrategias.

La escritura de un diario se orienta hacia múltiples propósitos, como: analizar las situaciones pedagógicas ocurridas; reevaluar la experiencia; conectar la teoría con la práctica; propiciar una mejor autoconciencia; capturar la reflexión en acción y, a través de este proceso, proporcionar un medio para reflexionar conscientemente sobre los supuestos implícitos; etc. Además, encontramos muy diversas formas de materializar su uso en la práctica, en relación con:

- » La organización: el nivel de estructuración o apertura del diario, tipo y número de las entradas solicitadas, la naturaleza de las instrucciones, el grado prescripción de las consignas, etc. (Bruno y Dell'Aversana, 2018).
- » El contenido del diario (Vassilaki, 2017): experiencias de la práctica, vivencias personales, emociones y sentimientos, análisis e interpretaciones, indagaciones sobre problemáticas, aprendizajes logrados, planeamiento de la acción futura, conexiones entre la teoría y la práctica, autoetnografía (Yung, 2020), etc.
- » La presencia de *feedback* (Bruno y Dell'Aversana, 2018): el diario puede configurarse como un lugar de reflexión individual o puede admitir también la participación y las aportaciones, en mayor o menor medida, de otras personas implicadas en el prácticum. Ambas opciones aportan resultados de valor: por un lado, atesorar un espacio privado de reflexión incita a una exploración introspectiva menos condicionada por el grupo y evita el riesgo de que, por miedo a la exposición o evaluación, los participantes no estén dispuestos a revelar honestamente sus pensamientos internos y sus debilidades (Vassilaki, 2017). Por otro lado, cuando se comparte el diario con otros (compañeros, tutor, entre otros) se inicia un fructuoso intercambio de perspectivas que ahuyenta el peligro de promover un ciclo reflexivo autoconfirmatorio (Saiz y Susinos, 2017a).
- » El formato de diario: tradicionalmente, el diario ha utilizado el lenguaje escrito y el papel para materializarse. Sin embargo, resulta cada vez más frecuente hacer uso de otros canales más afines a los estudiantes universitarios a partir de la utilización de las tecnologías, pues, como señalan Raposo *et al.* (2020), las TIC constituyen un recurso que en los últimos años se ha venido utilizando cada vez más en el prácticum con objeto de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes. De este modo, encontramos propuestas como el diario digital o *e-journal* (Carl y Strydom, 2017; Soto *et al.*, 2016). Si bien las características son similares a las del diario tradicional, este formato amplifica las posibilidades de intercambio y facilita la composición de una narración escrita de carácter colaborativo.

En cualquier caso, las conclusiones de los diferentes trabajos analizados convergen en los beneficios de la escritura del diario y refieren fundamentalmente sus posibilidades para analizar, deliberar y mejorar la práctica docente; recodificar las situaciones pedagógicas, y repensar tanto las prácticas como el propio ser fuera de la inminencia de la acción (Beavers *et al.*, 2017; Bruno y Dell'Aversana, 2018; Eksi y Güngör, 2018; Taviş y Güngör, 2016; Gan y Lee, 2015).

Portfolio

Facultades de educación en todo el mundo utilizan el portfolio como estrategia reflexiva durante el prácticum, de modo que constituye también uno de los epicentros de la investigación empírica de los últimos años con respecto a este fenómeno. A diferencia del diario, compuesto únicamente de narraciones personales, se trata de una carpeta de trabajo que permite recopilar evidencias de aprendizaje e información para promover la reflexión del estudiante (Oner y Adadan, 2016; Ulusoy, 2016). Algunos contenidos que suelen englobar los portfolios de prácticum son los siguientes (Gazi *et al.*, 2015): registros de observación, diarios personales, archivos y documentos institucionales, imágenes, etc.

Además, muchos de ellos incluyen el despliegue de valiosas técnicas incitadoras de la reflexión como las metáforas pedagógicas, cuyo uso, aunque no es nuevo en los programas de formación de profesores, ha demostrado su valía a la hora de revelar las principales creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje forjadas por los futuros maestros, y de servir de palanca para su deconstrucción (Buendía *et al.*, 2020; Yunus, 2020). También es de mencionar la técnica de los “seis sombreros para pensar” adaptada a un prácticum reflexivo, que propone un proceso de reflexión estructurada en la que cada sombrero representa un punto de vista y la necesidad de elegir entre los seis colores conmina a analizar las problemáticas educativas desde varias perspectivas (Chien, 2020).

Sean cuales sean las técnicas reflexivas que el portfolio incorpora, la diferencia crucial con el diario es que permite una reflexión más distanciada de la práctica educativa y suele orientarse hacia cuestiones relativas a la organización de la escuela (contexto, diferentes agentes, dirección de la escuela, etc.) y a los resultados que estas tienen para la vida de las aulas. Además de sus potencialidades reflexivas, los portfolios favorecen la organización y la regulación de los aprendizajes de los alumnos.

Al igual que en el caso anterior, cada vez más se sustituyen los portfolios tradicionales por los electrónicos (Carl y Strydom, 2017; Karsenti *et al.*, 2014; Soto *et al.*, 2016; Oner y Adadan, 2016). En primer lugar, porque brindan la oportunidad de compartir los diferentes recursos, evidencias y reflexiones que se recopilan, lo que, de algún modo, crea comunidades

de reflexión *online*. Además, permiten compilar y presentar artefactos en numerosos formatos, como texto, audio, video, gráficos e imágenes digitales. Finalmente, por sus posibilidades de modificación frente al estatismo de los portafolios clásicos, ya que las diferentes entradas pueden ser editadas y revisadas.

Seminarios de reflexión

Otro eje vertebrador de un prácticum reflexivo refiere a las propuestas colaborativas y dialógicas —aunque son muchos y variados los formatos de colaboración que se proponen—. Los seminarios o *workshops* grupales de reflexión son una estrategia que ocupa un lugar nuclear (Beavers *et al.*, 2017; Foong *et al.*, 2018; Gutiérrez *et al.*, 2019; Pascual y Molina, 2020; Saiz y Susinos, 2018; Williams y Grierson, 2016) y que habitualmente se desarrollan entre el supervisor universitario y un grupo de estudiantes. El sentido de los seminarios se orienta a favorecer la deliberación colaborativa acerca de situaciones ocurridas durante la práctica; analizar las diferentes actuaciones e implicaciones de la situación, y sopesar alternativas de acción. El papel del supervisor en los seminarios es imprescindible como provocador de conflictos cognitivos (Beavers *et al.*, 2017). Asimismo, las investigaciones también nos dicen que el aprendizaje derivado de los seminarios es mayor si estos se articulan en torno a dilemas bien definidos y tienen una estructura clara (Mosley *et al.*, 2017). Igualmente, sabemos que promueve tanto o más aprendizaje ofrecer *feedback* que ser receptor de ese proceso de retroalimentación (Jones y Gallen, 2015).

En síntesis, abrir espacios dialógicos con otros compañeros y el supervisor de prácticas aporta nuevas claves para comprender las diferentes situaciones pedagógicas. Por otro lado, los estudiantes toman conciencia de la naturaleza colaborativa que el acto pedagógico tiene tras reconocer a los compañeros como fuentes valiosas de aprendizaje (Saiz y Susinos, 2018; Williams y Grierson, 2016).

Microteaching y grabaciones en video

Además del tradicional análisis de casos que sucede en los seminarios, comienzan a expandirse otras experiencias que integran simulaciones de casos o grabaciones en video de situaciones pedagógicas que sirven de estímulo para la discusión. Las experiencias de simulación o *microteaching* permiten a los estudiantes representar sesiones de enseñanza con sus compañeros en los seminarios que posteriormente son analizadas y discutidas (Gazi *et al.*, 2015; Gungor, 2016; Körkkö *et al.*, 2019; Körko, 2019; Merc, 2015; Tavil y Güngör, 2016). Este tipo de prácticas posibilita analizar el lenguaje verbal y no verbal, las diferentes interacciones, el uso del

espacio, del tiempo, de los recursos, etc. Con la misma finalidad, también se incorporan grabaciones en video de algunas sesiones implementadas por los alumnos de prácticas en sus centros para ser analizadas en los seminarios de reflexión. Además de brindar la oportunidad de realizar una observación precisa de la actuación de cada estudiante (Iqbal *et al.*, 2015), las diferentes grabaciones de situaciones reales permiten al grupo reflexionar sobre la divergencia de los contextos y realidades que van a encontrarse (Tavil y Güngör, 2016). De manera similar, esa heterorreflexión contribuye a que cada alumno desarrolle un mejor conocimiento de las fortalezas y debilidades de su propio estilo de enseñanza, así como a repensar su diseño y desarrollo curricular (Iqbal *et al.*, 2015). Por su lado, las investigaciones sugieren que las grabaciones en video son herramientas que permiten llevar un registro de los estudiantes y evaluar, a la vez, su desempeño (Kazazoglu y Demirel, 2015).

Mentorazgo entre iguales

Emparejar al estudiantado a la hora de realizar sus prácticas en las escuelas empieza a utilizarse como una estrategia innovadora para la formación reflexiva y colaborativa (Sorensen, 2014; Nguyen y Ngo, 2018). Implica, en muchos casos, una planificación que se realiza de manera conjunta —ofrecer apoyo recíproco y desarrollar observaciones críticas de la enseñanza que cada alumno imparte en el aula—, seguida de un *feedback* interactivo entre ambos. Este tipo de reflexión comparativa alienta a los futuros maestros a mirar sus problemas desde perspectivas alternativas. Finalmente, además del aprendizaje de quien recibe el *feedback*, el que observa también puede encontrar muchos elementos inspiradores que lo conduzcan a repensar sus actuaciones (Nguyen y Ngo, 2018; Yüksel y Başaran, 2020).

Fórum electrónico

Ya hemos señalado que las TIC ofrecen oportunidades para alentar la reflexión colaborativa, pues conectan con canales comunicativos que resultan enormemente afines al alumnado de hoy. Por ello, en los últimos años se han integrado estrategias de carácter tecnológico en el prácticum para expandir los momentos de reflexión dialógica que permiten superar las restricciones espaciotemporales que reviste la formación presencial. Los foros electrónicos son las herramientas más utilizadas para estos fines, pues pueden ser fácilmente desplegados en las plataformas que habitualmente se utilizan en las clases universitarias, como Moodle. Estas estrategias se sustentan en un discurso escrito asíncrono que permite apoyar la colaboración, la flexibilidad de participación, la preservación de datos

que pueden revisarse y mejorarse más adelante, y la negociación constante de significados entre los diferentes participantes (Allaire, 2015). Al igual que en el caso del diario, podemos encontrar divergencias respecto al número de contribuciones solicitadas y también al nivel de prescripción de las instrucciones (con relación tanto al contenido como a la estructura). Las investigaciones en esta línea sugieren que las reflexiones colectivas suscitadas en el foro parecen iluminar algunas acciones que los aspirantes a maestros desarrollan posteriormente en sus aulas de prácticas. Además, parece que la participación del supervisor en un formato asíncrono resulta menos intimidante para los futuros maestros y, en tal sentido, las retroalimentaciones resultan más efectivas (Jones y Ryan, 2014).

Conclusiones

En este trabajo nos hemos interesado por analizar de manera sistemática los resultados de las investigaciones empíricas en torno a la formación reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Más concretamente, hemos examinado el enfoque reflexivo de los diferentes trabajos y las estrategias para promover la reflexión que prevalecen en los estudios que se vienen realizando en los últimos años. Entendemos que esta representación empírica puede estar correlacionada con los modelos que actualmente predominan en las facultades de educación, aunque es una muestra acotada y, por consiguiente, no refleja de manera exacta la complejidad y la diversidad de los modelos y prácticas utilizadas en dicho contexto.

De la revisión de la literatura empírica realizada, destacamos los siguientes hallazgos:

En primer lugar, subrayamos la prolífica investigación sobre el fenómeno de estudio de los últimos años. Hemos de matizar aquí que esta investigación se ha circunscrito, en las dos últimas décadas, a crear un abanico amplio de actividades y recursos para favorecer la reflexión que complementa el sólido cuerpo conceptual edificado a lo largo de los años noventa, momento en el que eclosionó el movimiento del profesional reflexivo. Este hallazgo permite responder a la necesidad ya enunciada por Jay y Johnson en un trabajo realizado en 2002.

Respecto al enfoque reflexivo de las investigaciones, nuestros hallazgos confirman la preeminencia de un enfoque de naturaleza práctica y colaborativa que auspicia un perfil de docente que es investigador de la problemática pedagógica que acontece en su aula o centro y que contrasta sus interpretaciones con sus compañeros en marcos colegiados de deliberación. Asimismo, comprobamos cómo los enfoques reflexivos esbozados en los apartados teóricos de las investigaciones son coherentes con la selección de las estrategias de reflexión que se ponen en juego en cada estudio.

Con relación a las estrategias reflexivas, descubrimos que a las tradicionalmente utilizadas en el prácticum (diarios, portfolios, seminarios) se suman otras innovaciones menos conocidas que abren un gran campo de posibilidades en la formación reflexiva de maestros: experiencias de *microteaching*, grabación y posterior análisis de situaciones pedagógicas, mentorazgo entre iguales, entre otras. El uso de estas diferentes estrategias proporciona los andamios necesarios para lograr una reflexión más profunda y coadyuva a reducir la brecha entre la teoría y práctica (Güngör, 2016).

Destacamos el estudio de la utilización de las TIC como línea de investigación en auge. Sus virtualidades se relacionan con la oportunidad para amplificar la interacción reflexiva entre los estudiantes de prácticum en un formato de comunicación asíncrona y las posibilidades de procurar la utilización de lenguajes alternativos al escrito, como audio, video, gráficas e imágenes digitales.

Además, es de destacar que la mayoría de los trabajos resaltan el valor de complementar diferentes estrategias de reflexión, tras asumir que este constructo es complejo y pluridimensional.

Por su lado, queremos señalar algunas experiencias reflexivas de prácticum que no hemos encontrado en la literatura empírica analizada y que consideramos esenciales para mejorar la formación reflexiva de nuestros estudiantes, a la luz de lo que nos dicen algunos referentes en el campo: nos referimos, por un lado, a la necesidad de incluir a los tutores de escuela en las propuestas de trabajo reflexivo (Zeichner, 2005), y, por otro, a aquellas iniciativas que propician procesos reflexivos a partir de propuestas de investigación por parte del estudiantado (Rees *et al.*, 2012). Elaborar iniciativas bajo estas líneas de actuación puede considerarse como prospectiva de futuro.

Finalmente, aludiremos a algunas limitaciones del presente trabajo. En primer lugar, subrayamos que la mayor parte de las investigaciones analizadas corresponden al contexto angloamericano. Por un lado, pensamos que esto puede suponer un sesgo para nuestra investigación. No obstante, también nos lleva a reconocer que, si bien, en España, la palabra *reflexión* se ha convertido en eslogan de casi cualquier retórica acerca de la formación de docentes, no ha sido acompañada de las suficientes propuestas de corte práctico. Por otro lado, la revisión podría haber sido más exhaustiva si se hubiesen incluido otras bases de datos que acrecen en relevancia, como el ESCI (Emerging Source Citation Index); quizá ampliando así la muestra, podríamos haber abarcado más trabajos del contexto iberoamericano.

Referencias

- Allaire, S. (2015). The Influence of Collective Asynchronous Discourse Elaborated Online by Pre-service Teachers on their Educational Interventions in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1353>
- Beavers, E., Orange, A. y Kirkwood, D. (2017). Fostering Critical and Reflective Thinking in an Authentic Learning Situation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18. DOI:10.1177/002248719905000303.
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate Teachers in Preservice Education: Clarifying and Enhancing their Role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224. DOI:10.1080/713676888
- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective *Practicum* in Higher Education: The Influence of the Learning Environment on the Quality of Learning. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. DOI:10.1080/02602938.2017.1344823
- Buendía, X., André, A. y Rosario, N. del. (2020). Factors Shaping EFL Preservice Teachers' Identity Configuration. *Íkala*, 25(3), 583-603. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/339118#:~:text=The%20results%20identified%20participants'%20value,in%20their%20identity%20formation%20process>.
- Carl, A. y Strydom, S. (2017). E-Portfolio as Reflection Tool During Teaching Practice: The Interplay between Contextual and Dispositional Variables. *South African Journal of Education*, 37(1). <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/101518>
- Castellanos, M., Flores, P. y Moreno, A. (2018). The Reflection on *Practicum*: A Teaching Experiment with Colombian Students. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(1), pp. 413-439.
- Cheng, T. (2020). Student Teachers' Perception of Reflective Journal Writing in Placement *Practicum*: Experience from a Hong Kong Institution. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), 27-51. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/151029/?template=browse>
- Chien, C. (2020). A Case Study of the Use of the Six Thinking Hats to Enhance the Reflective Practice of Student Teachers in Taiwan. *Education*, 3(13), 606-617. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2020.1754875>
- Choy, S., Yim, S. y Sedhu, D. (2019). Pre-service Teachers' Reflection on Reflective Practices: A Malaysian Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 18-26. <https://www.hrpub.org/download/20191130/UJERA3-19590938.pdf>

- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2010). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, (354), 127-154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. The Jossey-Bass Education Series.
- Cortés, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Creswell, J. (1994). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Cubero, M., Bascón, M. y Cubero-Pérez, R. (2020). "My Tutor Doesn't Say That": The Legitimized Voices in Dialogic Reflection on Teaching Practices. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, (8), SA26-SA44. <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/311>
- Cubero-Pérez, R., Cubero, M. y Bascón, M. (2019). The Reflective *Practicum* in the Process of Becoming a Teacher: The Tutor's Discursive Support. *Education Sciences*, 9(2), 96. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/96>
- Cushion, C. (2016). Reflections and Reflective Practice Discourses in Coaching: A Critical Analysis. *Sport, Education and Society*, 23(1), 82-94. DOI: 10.1080/13573322.2016.1142961
- Deocampo, M. (2020). Issues and Challenges of English Language Teacher-Trainees' Teaching *Practicum* Performance: Looking Back and Going Forward. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 486-503. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258795>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Eby, L., McManus, S., Simon, S. y Russel, J. (2000). The Proteges Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1726
- Eksi, G. y Güngör, M. (2018). Exploring the Use of Narratives to Understand Pre-service Teachers' *Practicum* Experiences from a Sociocultural Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 159-174. DOI:10.14221/ajte.2018v43n4.9
- Foong, L., Nor, M. y Nolan, A. (2018). Individual and Collective Reflection: Deepening Early Childhood Pre-service Teachers' Reflective Thinking During *Practicum*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43-51. DOI: 10.1080/02619760500093354
- Gan, Z. y Lee, F. (2015). Understanding ESL Student Teachers' Learning of Classroom Practices in the *Practicum*: A Case Study in Hong Kong.

The Asia-Pacific Education Researcher, 25(2). DOI:10.1007/s40299-015-0258-x.

- Gazi, Z., Aksal, F., Öznacar, B. y Dağlı, G. (2015). Impact of Prospective Teachers' Self-control and Knowledge Management in Compiling a Reflective Portfolio. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 60-72. <https://bit.ly/3SNePoE>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting Reflection off the Page: The Challenges of Developing Support Structures for Pre-service Teacher Reflection. *Teaching and Teacher Education*, (38), 1-11. DOI: 10.1016/j.tate.2013.10.012
- Gungor, M. (2016). Turkish Pre-service Teachers' Reflective Practices in Teaching English to Young Learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2). DOI:10.14221/ajte.2016v41n2.9
- Gutiérrez, M., Adasme, M. y Westmacott, A. (2019). Collaborative Reflective Practice: Its Influence on Preservice EFL Teachers' Emerging Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 53-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230321.pdf>
- Iqbal, M. y Jumani, S. (2015). Professional Reflection a Cradle of Student Teacher's Professional Development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 376-376. <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/6419>
- Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000518>
- Jones, M. y Gallen, A. (2015). Peer Observation, Feedback and Reflection for Development of Practice in Synchronous Online Teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. DOI:10.1080/13562510802334871
- Jones, M. y Ryan, J. (2014). Learning in the *Practicum*: Engaging Pre-service Teachers in Reflective Practice in the Online Space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132-146. DOI:10.1080/1359866X.2014.892058
- Karsenti, T., Dumouchel, G. y Collin, S. (2014). The E-portfolio as Support for the Professional Development of Preservice Teachers: A Theoretical and Practical Overview. *International Journal of Computers and Technology*, 12(5), 3487-3495. DOI:10.24297/ijct.v12i5.2919
- Kazazoğlu, S. y Demirel, E. (2015). Reflective Practicum Class: Somebody's Watching You. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (special issue), 425-429. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610413.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching*:

Theory and Practice, 15(2), 257-272. https://www.researchgate.net/publication/233126554_Who_I_am_in_how_I_teach_is_the_message_Self-understanding_vulnerability_and_reflection

- Kilgo, C., Sheets, J. y Pascarella, E. (2015). The Link between High-impact Practices and Student Learning: Some Longitudinal Evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. DOI:10.1007/s10734-014-9788-z
- Körkkö, M. (2019). Towards Meaningful Reflection and a Holistic Approach: Creating a Reflection Framework in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258-275. DOI: 10.1080/00313831.2019.1676306
- Körkkö, M., Morales, S. y Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Using a Video App as a Tool for Reflective Practice. *Educational Research*, 61(1), 22-37. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2018.1562954?journalCode=rere20>
- Lambe, J. (2011). Developing Pre-service Teachers' Reflective Capacity through Engagement with Classroom-based Research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87-100. DOI:10.1080/14623943.2011.541098
- Loaiza-Zuluaga, Y., Taborda-Chaurra, J. y Ruiz-Ortega, F. (2020). La pedagogía: una mirada de estudiantes y profesores de programas de licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 13-38. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8084>
- López- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave Pedagógica*, (4), 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Mendes, R. y Miskulin, R. (2017). Content Analysis as a Methodology. *CADERNOS DE PESQUISA*, 47(165), 1044-1066. DOI:10.1590/198053143988
- Merc, A. (2015). Microteaching Experience in Distance English Language Teacher Training: A Case Study. *Journal of Educators Online*, 13(2), 1-34. DOI:10.9743/JEO.2015.2.7
- Moral, C., Ritacco, M. y Morales, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum*, 6(1), 26-43. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/10230>
- Morley, C. (2007). Teaching Critical Practice: Resisting Structural Domination through Critical Reflection. *Social Work Education*, 27(4), 407-421. DOI:10.1080/02615470701379925
- Mosley, M., Taylor, L. y Khan, S. (2017). Dialogue in the Support of Learning to Teach: A Case Study of a Mentor/Mentee Pair in a Teacher Education Programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420. DOI: 10.1080/10476210.2017.1309016

- Nguyen, H. y Ngo, N. (2018). Learning to Reflect Through Peer Mentoring in a Tesol *Practicum*. *ELT Journal*, 72(2), 187-198. DOI:10.1093/elt/ccx053
- Oner, D. y Adadan, E. (2016). Are Integrated Portfolio Systems the Answer? An Evaluation of a Web-based Portfolio System to Improve Preservice Teachers' Reflective Thinking Skills. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 236-260. DOI:10.1007/s12528-016-9108-y
- Pascual, C. y Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el prácticum: una propuesta de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial del profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. DOI:10.30827/publicaciones.v50i1.15959
- Raposo, M., Quadros, P., Martínez, E., Pereira, A. y Tellado, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22-36. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9814>
- Ratminingsih, N., Artini, L. y Padmadewi, N. (2017). Incorporating Self and Peer Assessment in Reflective Teaching Practices. *International Journal of Instruction*, 10(4), 165-184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1155599>
- Rees, C., Pardo, R. y Parker, J. (2012). Steps to Opening Scientific Inquiry: Pre-service Teachers' *Practicum* Experiences with a New Support Framework. *Journal of Science Teacher Education*, (24), 475-496. DOI:10.1007/s10972-012-9315-y
- Russell, T. (2017). A Teacher Educator's Lessons Learned from Reflective Practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. DOI:10.1080/02619768.2017.1395852
- Ryan, E. y Ryan, M. (2012). Theorizing a Model for Teaching and Assessing Reflective Learning in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244-257. DOI:10.1080/07294360.2012.661704
- Saiz, Á. y Ceballos, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Saiz, Á. y Susinos, T. (2017a). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educacional*, 56(3), 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6153547>
- Saiz, Á. y Susinos, T. (2017b). Problemas pedagógicos para un prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. DOI:10.5209/RCED.50924
- Saiz, Á. y Susinos, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado*.

Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(1), 393-411.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16217>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, Dialogue and Expansive Learning: The Use of Paired and Multiple Placements in the School *Practicum*. *Teaching and Teacher Education*, (44), 128-137. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.010

Soto, E., Serván, M. y Caparrós, R. (2016). Learning to Teach with Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129. DOI: 10.1108/20468251211224163

Tavil, Z. y Güngör, M. (2016). A Sociocultural Perspective on the Development of Turkish Pre-service Teachers' Competences and Qualifications. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 263-277. DOI:10.1080/14681366.2016.1252788

Tejada, J., Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. DOI: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

Thompson, N. y Pascal, J. (2012). Developing Critically Reflective Practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311-325. DOI:10.1080/14623943.2012.657795

Ulusoy, M. (2016). Field Experiences in Teacher Education: The Perceptions and Qualities of Written Reflections. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 532-544. DOI:10.1080/13562517.2016.1160215

Ulvik, M. (2014). Student-teachers Doing Action Research in their *Practicum*: Why and How? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533. DOI:10.1080/09650792.2014.918901

Vassilaki, E. (2017). Reflective Writing, Reflecting on Identities: The Construction of Writer Identity in Student Teachers' Reflections. *Linguistics and Education*, (42), 43-52. DOI: 10.1016/j.linged.2017.08.001

Williams, J. y Grierson, A. (2016). Facilitating Professional Development During International *Practicum*: Understanding our Work as Teacher Educators through Critical Incidents. *Studying Teacher Education*, 12(1), 55-69. DOI:10.1080/1359866X.2016.1199774

Wong, A. (2016). Considering Reflection from the Student Perspective in Higher Education. *Sage Open*, 6(1), 1-9. DOI:10.1177/2158244016638706

Yalcin, F. (2019). Reflection in Pre-service Teacher Education: Exploring the Nature of Four EFL Pre-service Teachers' Reflections. *Reflective Practice*, 20(1), 111-124. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2018.1564652?journalCode=crep20>

- Yüksel, İ. y Başaran, B. (2020). Reflective Peer Feedback in the *Practicum*: Qualitative and Quantitative Practices. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 85-109. <https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/8>
- Yung, K. (2020). Becoming a Teacher Educator through Being a Student Teacher: An Autoethnography in the *Practicum*. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 248-250. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2020.1724655?journalCode=cjet20>
- Yunus, W. (2020). Understanding Malaysian ESL Pre-service Teachers' Beliefs about Teaching and Learning through Metaphors. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 347-361. <http://jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/16654>
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión Docente*, (25), 74-85.
- Zhan, Y. y Wan, Z. (2016). Appreciated but Constrained: Reflective Practice of Student Teachers in Learning Communities in a Confucian Heritage Culture. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 669-685. DOI:10.1080/13562517.2016.1183622



Diferencias por género en el acceso a la educación superior en Colombia (2001-2019)

Gender Differences in Access to Higher Education in Colombia (2001-2019)

Diferenças de gênero no acesso ao ensino superior na Colômbia (2001-2019)

Carlos Giovanni González-Espitia* 

Para citar este artículo: González-Espitia, C. G. (2023). Diferencias por género en el acceso a la educación superior en Colombia (2001-2019). *Revista Colombiana de Educación*, (88), 185-210. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13523>

Recibido: 13/03/2021
Evaluado: 12/10/2021



pp. 185-210

N.º 88

* Doctor en Economía por la Universidad de Alcalá. Profesor titular, Departamento de Economía, Universidad ICESI (Cali, Colombia). cgonzalez@icesi.edu.co

Resumen

El acceso a la educación superior para mujeres y hombres es uno de los factores relacionados con la movilidad social, la equidad y la mejora de las oportunidades en todo el mundo que contribuye a lograr la igualdad de género. Este artículo de investigación tiene como objetivo estimar las diferencias por género en la probabilidad de acceso a la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre el 2001 y el 2019. El análisis se realiza con la estimación de modelos probit multinomiales con corrección del sesgo de selección muestral sobre datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares, del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Los resultados muestran que la elección de acceder a la educación superior para todos los individuos no es aleatoria o igual por factores relacionados con las características personales, familiares, económicas y sociales de cada uno. Esto condiciona las oportunidades de acceso y perjudica algunos grupos sociales, en especial, aquellos que en una primera etapa no pueden obtener un título de bachiller. Adicionalmente, la probabilidad de acceso a la educación superior para todos los jóvenes sigue siendo baja, en promedio 50 %, cifra acorde con la tasa de cobertura bruta de la educación superior (52 %) durante el 2018. Por otra parte, ser mujer aumenta la probabilidad de acceso entre 1 y 2,19 puntos porcentuales en los primeros cuatro años de educación superior. Estos resultados contribuyen al análisis para mejorar las oportunidades educativas en un país con altos niveles de desigualdad social y a la discusión sobre la política de educación superior.

Palabras clave

acceso a la educación; educación superior; política educativa; demanda de educación; género

Keywords

access to education; higher education; educational policy; demand for education; gender

Abstract

Access to higher education for women and men is one of the factors related to social mobility, equity and improved opportunities around the world which contributes to achieving gender equality. This research paper aims to estimate the differences by gender in the probability of access to higher education in Colombia, in the period from 2001 to 2019. The analysis is conducted with the estimation of multinomial probit models of discrete choice with correction for selection bias sample, using data from the Gran Encuesta Integrada de Hogares conducted by the Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). The results show that the choice to access higher education for all individuals is not random or equal, due to factors related to the personal, family, economic and social characteristics of each individual. This conditions access opportunities and harms some social groups, especially those who cannot obtain a high school degree in the first stage. In addition, the probability of access to higher education for all young people remains low, on average 50 %, in line with a gross coverage rate of higher education of 52 % during 2018. On the other hand, for the first year, be Women increase the probability of access by 1 percentage point, for the second year 1,67 percentage points, for the third year 1,39 and for the fourth year 2,19 percentage points. These results to the analysis to improve educational opportunities in a country with high levels of social inequality and a discussion on higher education policy.

Resumo

O acesso ao ensino superior para mulheres e homens é um dos fatores relacionados à mobilidade social, equidade e melhores oportunidades em todo o mundo, o que contribui para o alcance da igualdade de gênero. Este trabalho de pesquisa tem como objetivo estimar as diferenças por gênero na probabilidade de acesso ao ensino superior na Colômbia, no período de 2001 a 2019. A análise é realizada com a estimação de modelos probit multinomiais de escolha discreta com correção para vies de seleção da amostra, usando dados do Gran Encuesta Integrada de Hogares realizado pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. Os resultados mostram que a escolha do acesso ao ensino superior para todos os indivíduos não é aleatória ou igual, devido a fatores relacionados às características pessoais, familiares, econômicas e sociais de cada indivíduo. Isso condiciona oportunidades de acesso e prejudica alguns grupos sociais, principalmente aqueles que não conseguem o bacharelado no primeiro estágio. Além disso, a probabilidade de acesso ao ensino superior para todos os jovens continua baixa, em média 50 %, em linha com uma taxa bruta de cobertura do ensino superior de 52 %, 2018. Por outro lado, para o primeiro ano, ser Mulheres aumentar a probabilidade de acesso em 1 ponto percentual, pelo segundo ano 1,67 pontos percentuais, pelo terceiro ano 1,39 e pelo quarto ano 2,19 pontos percentuais. Esses resultados permitem uma análise para melhorar as oportunidades educacionais em um país com altos níveis de desigualdade social e uma discussão sobre a política de educação superior.

Palavras-chave

acesso à educação; ensino superior; política educacional; demanda por educação; gênero sexual

Introducción

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) fueron sancionados en el 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas con la Resolución 70/1 de las Naciones Unidas (ONU), con el propósito de lograr un futuro mejor y más sostenible para todos en el año 2030. En ese momento se establecieron diecisiete objetivos, entre los cuales el quinto es la igualdad de género, que propende por empoderar a todas las mujeres y niñas. Tras seguir la promesa de no dejar a nadie atrás, los países se han comprometido con acelerar el progreso para aquellos más atrasados. Históricamente, las inversiones en capital humano han sido el factor que ha permitido lograr la igualdad de oportunidades para cerrar la brecha que existe entre los diferentes grupos sociales (Becker, 1962).

Según Subrahmanian (2005), el consenso internacional sobre las prioridades educativas otorga un lugar importante a este objetivo por medio del avance en la paridad y la igualdad de género. Alcanzar la paridad en la educación es solo un paso hacia la igualdad de género porque debe entenderse como un derecho. Por su parte, el crecimiento económico (Hanushek y Woessmann, 2012, 2011), el desarrollo de los países (Psacharopoulos y Woodhall, 1993), el mercado laboral (Hanushek *et al.*, 2017), la salud (Eide y Showalter, 2011), el crimen, la inseguridad (Bell *et al.*, 2016), la pobreza (Krueger y Malečková, 2009) y los ingresos (Acemoglu y Pischke, 2001) son factores correlacionados con el acceso a la educación.

Ahora bien, la educación superior es el nivel educativo más alto en el que un individuo o el Estado pueden invertir y su tasa de retorno es alta, ya que otorga una prima salarial en países en vía de desarrollo que se convierte en factor determinante para el bienestar de la población (Goldin y Katz, 2008; Londoño *et al.*, 2020). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el acceso a la educación para las mujeres que pertenecen a países en desarrollo es un objetivo deseable. Igualmente, uno de los objetivos de los ODS es cerrar la brecha en el acceso a la educación primaria de las mujeres, debido a que dos tercios de los países en vía de desarrollo han logrado la paridad de género en la educación primaria. Sin embargo, no se ha logrado cerrar tal diferencia para los niveles avanzados de educación formal.

Entre los elementos que condicionan la probabilidad de acceso a la educación superior tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo se encuentran las características del individuo: género, edad, raza, capacidad, entre otras (Bailey y Dynarski, 2011). De esta forma, el género es uno de los factores más discutidos en la literatura sobre discriminación y de ahí la importancia del análisis de este rasgo esencial en el estudio

del acceso a la educación superior en los países en desarrollo, donde las oportunidades educativas no son las mismas para todos los grupos sociales. En este contexto, las explicaciones de la desigualdad de género en la educación superior deberían distinguir entre estos diferentes aspectos y explicar aquellos contextos en los que las mujeres han alcanzado la paridad (Hill y King, 1995; Jacobs 1996; Jacob y Labov, 2002; Bertrand *et al.*, 2005; DiPrete y Buchmann, 2006; Eger *et al.*, 2018; Kim, 2021).

El objetivo de este artículo es estimar las diferencias por género en el acceso a la educación superior en Colombia, un país con grandes desigualdades sociales y económicas. La estimación se realiza con un modelo probit multinomial que considera la corrección del sesgo de selección de muestra para datos de corte transversal en términos similares a los encontrados en Heckman (1979), Ven y Praag (1981), Miranda y Rabe-Hesketh (2006), y Bourguignon *et al.* (2007). Para obtener los resultados se seleccionó una muestra de jóvenes entre los 15 y 30 años de la Gran Encuesta Integrada de Hogares.

Este artículo aporta tres contribuciones. Primero, la estimación de la probabilidad de acceso a la educación superior de los jóvenes colombianos con un modelo probit multinomial que corrige el sesgo de selección de la muestra. Según Heckman (1979), el sesgo de selección de la muestra existe cuando el proceso de autoselección afecta a los individuos de una población. Así, la corrección es necesaria porque los jóvenes que pueden optar por ir a la universidad son solo aquellos que han terminado el nivel de educación secundaria o han obtenido un título de bachiller. Y, dado que Colombia es un país con altas desigualdades económicas, no todos los jóvenes superan la educación secundaria, por lo que su elección está condicionada y la muestra no se puede observar al azar. Segundo, la estimación de las diferencias de género en el acceso a la educación superior en un país con altos niveles de desigualdad. Y, tercero, la estimación de las interacciones de la variable género (mujer = 1) con otras características del individuo, la familia, el hogar y el contexto, para analizar si el efecto del género se transmite a través de otras variables relacionadas con la educación de los padres, su condición en el mercado laboral, los ingresos, entre otras.

Este documento está estructurado de la siguiente manera: después de la introducción, la sección dos presenta el contexto colombiano para actualizar a los lectores que no están familiarizados con el país; la sección tres describe los datos, las variables y presenta la estrategia empírica; en la sección cuatro se discuten los principales resultados del artículo, y las conclusiones se presentan en la quinta sección. El documento termina con una sección de referencias.

El contexto colombiano

Colombia es un país en desarrollo ubicado en América del Sur con una población aproximada de cincuenta millones de habitantes y una densidad poblacional de 43,43 habitantes/km². Con un nivel de ingreso medio, según datos del Banco Mundial (2019), ocupa el puesto 31 a nivel mundial por valor de su PIB PPA (US \$ 784 747 millones), lo que permite obtener un PIB per cápita de 17 406 dólares. Sin embargo, presenta altos niveles de desigualdad de ingresos, según el índice Gini (0,508), se ubica en el puesto 147/159 en el *ranking* de países a nivel mundial, y en América Latina es el tercero con mayor desigualdad de ingresos. Colombia se encuentra actualmente en desarrollo y presenta avances en términos sociales y económicos a pesar de tener una de las mayores desigualdades sociales y económicas del mundo.

En materia de educación, el país ha logrado grandes avances en este siglo, como es el caso de la tasa de cobertura bruta de la educación básica y secundaria, que aumentó del 60 % a más del 100 %. Por su parte, la tasa de analfabetismo (> 15 años de edad) se redujo del 25 % a menos del 5 % y el promedio de años de educación (> 15 años de edad) aumentó de 6 a 10 años entre 1980 y 2015. Estos avances no solo se dieron en la educación básica y secundaria, sino también en la educación superior.

La figura 1 muestra la evolución del número de matriculados en educación superior en Colombia durante el periodo 1980-2018. Durante este lapso se pueden mencionar tres grandes cambios institucionales: la sanción de la Constitución Política de 1991 y posteriormente la de las dos leyes de educación (Ley de Educación, 1994 y Ley de Educación Superior, 1992). Estas reformas, junto con la inversión en cobertura realizada en los niveles básico y medio, permitieron un aumento significativo en el acceso de los jóvenes a la educación superior (técnica, tecnológica y universitaria).

La evolución del número de estudiantes matriculados aumentó de 271 680 en el año 1980 a más de un millón en el 2002, y llegó a dos millones en el 2015. Por tanto, en este siglo la matrícula aumentó en un millón de jóvenes. Esto muestra que el acceso a la educación superior en Colombia tuvo en los primeros años del siglo una tendencia creciente. Según Page y Scott-Clayton (2016), los países desarrollados tienen una demanda constante y en algunos casos decreciente de estudios superiores, por lo que los problemas de acceso ahora se ven con una mirada más detallada y completa.

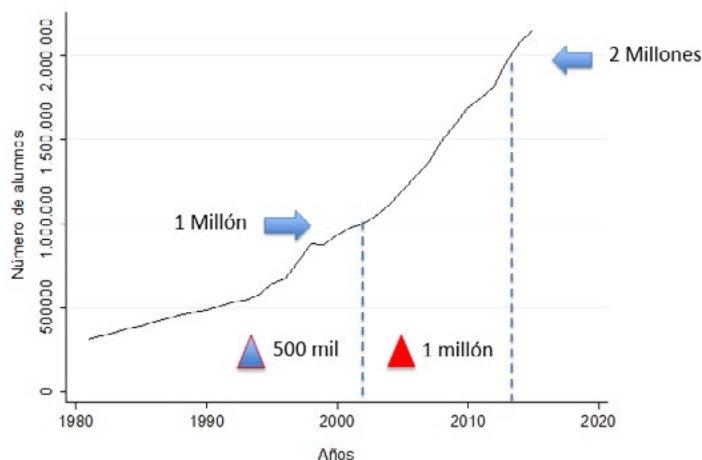


Figura 1.

Evolución de la matrícula en educación superior en Colombia (1980-2018)

Fuente: elaboración propia con datos del SNIES (2019).

Este cambio en el acceso a la educación superior es importante en una población como la colombiana, que cuenta con aproximadamente cincuenta millones de habitantes y una pirámide poblacional relativamente joven. Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS, 2018), los menores de 15 años representan alrededor del 30 % de la población colombiana, el 36,4 % de los hogares tienen jefatura femenina, el número de hijos por mujer es 1,8 y el tamaño medio de los hogares es de 3,5 individuos. Ahora bien, la pirámide poblacional está cambiando: Colombia tiene una gran proporción de jóvenes en comparación con el nivel mundial. Todos estos avances en factores sociales, económicos y educativos que se han logrado en el país son importantes y han permitido logros como el acceso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2018, un club de países con buenas prácticas. De esta forma, el país se acerca al cumplimiento de los ODS, entre ellos, la mejora de las oportunidades educativas por género.

No obstante, es interesante notar que este incremento en el acceso a la educación ha traído consigo ciertas desigualdades que han caracterizado la evolución de la demanda de educación superior en Colombia en los últimos años. Estas desigualdades son preocupantes porque se evidencia en una tasa de cobertura bruta en la educación superior que ha rondado el 50 % durante los últimos años, lo que significa que deja por fuera del sistema de educación superior a más de la mitad de los jóvenes que tienen la edad para cursar este nivel educativo.

El número de estudiantes matriculados en la educación universitaria ha ido disminuyendo con respecto a la educación técnica y tecnológica. El porcentaje de estudiantes en la educación pública es menor y, además, la matrícula es mayoritariamente privada, por lo que los jóvenes o sus familias deben asumir un costo mayor. A lo anterior hay que sumar que aproximadamente la mitad de los jóvenes no terminan debido a las elevadas tasas de deserción —para el 2016 fue del 48,80 % (SPADIES, 2016)—.

La tabla 1 muestra algunas características generales de la educación superior en Colombia. Comienza por la tasa de cobertura bruta que, como ya se mencionó, es muy baja con relación a otros países. Esto significa que menos de la mitad de los jóvenes que se gradúan de la escuela secundaria y que están en edad de asistir a la educación superior lo hacen. La segunda columna muestra el porcentaje de matrículas en educación universitaria sobre el total de educación superior. En Colombia, la educación superior se divide en tres niveles: técnico, tecnológico y universitario. Otro dato importante se muestra en la tercera columna, en la que se observa que el porcentaje de educación pública ofrecida directamente por el sector oficial es cercano al cincuenta por ciento. Finalmente, la última columna de esta tabla muestra la tasa de deserción estudiantil de la educación superior. Con estos datos se puede afirmar que, a pesar de la expansión del sistema de educación superior, la equidad e igualdad de oportunidades educativas no se ha generalizado para todos los grupos sociales.

Tabla 1.

Estadísticas de la educación superior en Colombia

Año	Tasa de cobertura bruta	Educación universitaria	Educación pública	Tasa de deserción
2005	29,80 %	72,30 %	56,00 %	50,00 %
2006	30,20 %	71,00 %	55,00 %	49,90 %
2007	31,65 %	70,98 %	54,30 %	47,70 %
2008	34,08 %	68,89 %	55,42 %	49,10 %
2009	35,69 %	68,72 %	54,75 %	50,40 %
2010	37,05 %	67,59 %	55,39 %	49,90 %
2011	40,42 %	68,46 %	53,55 %	47,80 %
2012	41,74 %	69,23 %	52,71 %	46,10 %
2013	45,17 %	67,94 %	52,08 %	48,40 %
2014	47,76 %	67,97 %	51,43 %	47,10 %
2015	49,42 %	68,72 %	50,92 %	47,30 %
2016	51,52 %	65,34 %	50,15 %	48,80 %
2017	52,08 %	60,43 %	49,85 %	47,00 %
2018	52,01 %	57,04 %	49,21 %	47,50 %

Fuente: elaboración propia con datos del SNIES (2019).

Estos datos sobre el sistema de educación superior en Colombia se pueden contextualizar con una breve comparación internacional. La figura 2 muestra una comparación internacional de la tasa de cobertura bruta de la educación superior con el PIB per cápita de varios países durante el año 2012 —en el que Colombia alcanzó dos millones de matriculados en la educación superior—. Colombia se caracteriza por tener una tasa de cobertura bruta y un PIB per cápita bajos. Hay un segundo grupo de países, liderados por Argentina, Uruguay y Chile, además de un tercer grupo de países más avanzados con altas tasas de cobertura y de PIB per cápita.

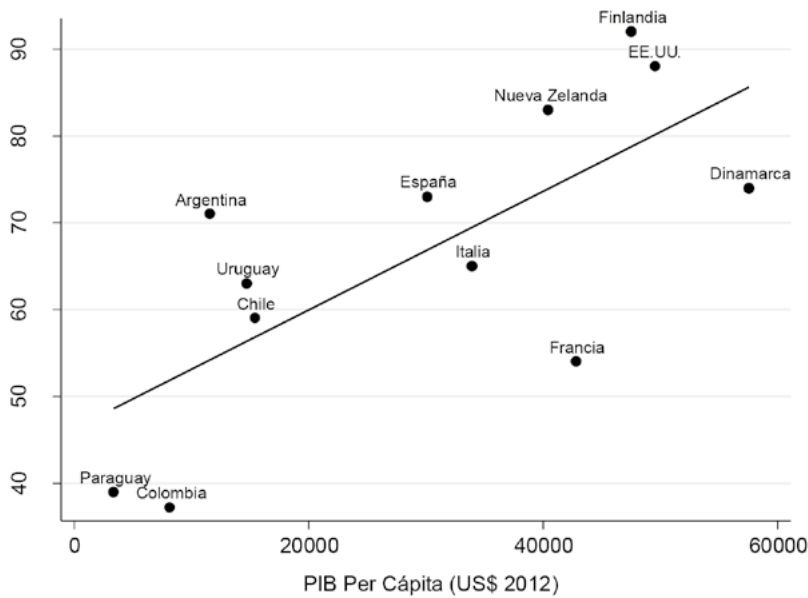


Figura 2.

Tasa de cobertura bruta de la educación superior comparada con el PIB per cápita

Fuente: elaboración propia con datos del Banco Mundial (2012).

En suma, Colombia es un país que está lejos de lograr la igualdad de oportunidades educativas entre diferentes grupos sociales. Sin embargo, la pregunta de análisis es: ¿estas diferencias afectan por igual a hombres y mujeres o existen algunas diferencias entre estos dos grupos a la hora de acceder a la educación superior?

Datos, variables y estrategia empírica

Datos

Se utilizan los datos de la Encuesta de Hogares de Colombia del 2001 al 2019. La encuesta de hogares en este periodo se denominó, en primera instancia, Encuesta Continua de Hogares y, posteriormente, Gran Encuesta Integrada de Hogares, realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018). En este lapso las variables seleccionadas y los datos se describen para jóvenes que están en edad de cursar la educación superior (15 a 30 años). La encuesta es de datos transversales y propicia para este estudio porque tiene las variables educativas para toda la muestra. Cabe indicar que adicionalmente se construyeron las variables del individuo como edad, género y parentesco familiar. De igual manera, se obtuvieron características familiares como el número de hermanos, rasgos del mercado laboral de los padres, miembros del hogar e ingresos familiares. Otro grupo de variables son las relacionadas con el origen social como la región donde reside el individuo y los años de la encuesta. Estos últimos se utilizan como efectos fijos de región y efectos fijos en el tiempo para una sección de datos cruzados en corte transversal de cada año de la encuesta.

Sin embargo, los datos presentan un potencial problema de sesgo en la selección de la muestra. El concepto de sesgo de selección fue popularizado por el economista James Heckman en un artículo publicado en *Econometrica* en 1979. Este sesgo de selección debe tenerse en cuenta al intentar estimar una ecuación de comportamiento para evitar estimadores sesgados e inconsistentes. Por esta razón, en este artículo se realiza el análisis teniendo en cuenta este factor, debido a que el acceso a la educación superior en Colombia presenta teóricamente y empíricamente el problema. Así, para calcular la probabilidad de asistir a la educación superior, solo han de contemplarse aquellos individuos que se graduaron de la escuela secundaria o que tienen un título de bachiller. Por su parte, aquellos jóvenes que no completaron este nivel de educación no se pueden incluir en la muestra.

En la figura 3 se muestran las distintas opciones de educación posobligatoria que pueden tomar los jóvenes colombianos, divididas en dos etapas. La primera etapa (en el lado izquierdo) consiste en la obtención de un título de bachiller, lo que implica al menos once años de educación formal —incluidos seis años de educación secundaria—. El lado derecho muestra la elección de la educación superior. Para tomar la decisión de acceder a la educación superior es necesario haber alcanzado la primera etapa de la educación posobligatoria y obtenido previamente un título de bachiller.

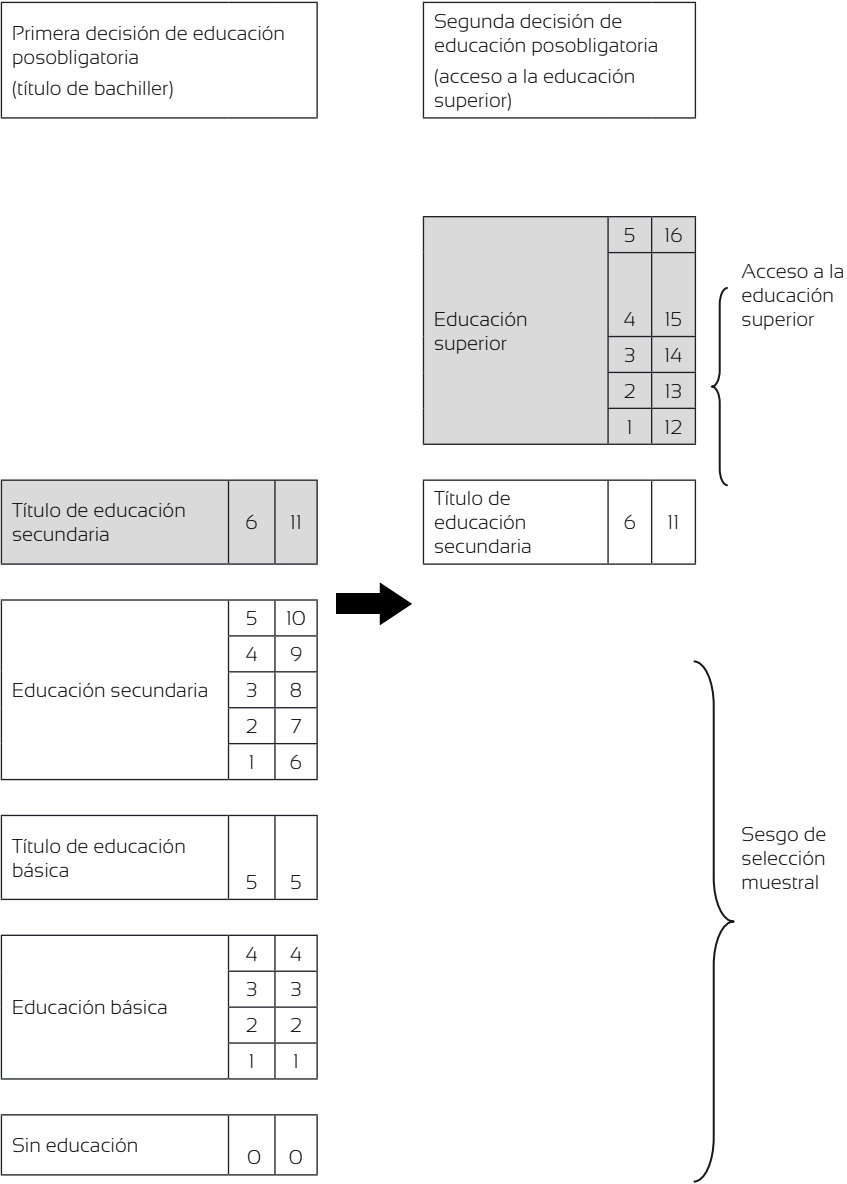


Figura 3.
Sistema de educación en Colombia y potencial sesgo de selección

Fuente: elaboración propia.

Dado que no es aleatorio que un joven obtenga un título de educación secundaria (bachiller) y que exista un truncamiento incidental en la muestra, el sesgo de selección muestral se evidencia teóricamente al no

observar al azar a todos los jóvenes al momento de tomar la decisión de acceder a la educación superior. La figura 4 muestra la distribución de la proporción de la muestra que excede la regla de truncamiento incidental, que, en este caso, implica obtener un título de bachillerato o completar once años de escolaridad. La distribución de la muestra para hombres y mujeres evidencia un potencial sesgo de selección muestral sin distinción alguna. Así, el sesgo de selección se manifiesta por la incapacidad de observar las características de los jóvenes que no cumplieron con la regla de selección por razones no aleatorias.

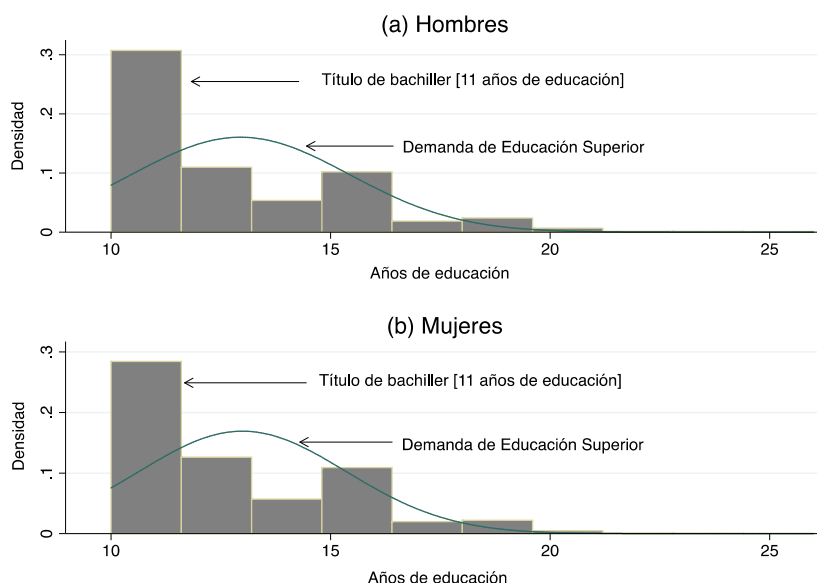


Figura 4.

Distribución de la muestra de acuerdo al sesgo de selección muestral por género

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, independientemente de que el acceso a la educación superior esté condicionado por múltiples factores, es evidente el crecimiento de su demanda en Colombia y que no ha sido ajeno a la incorporación de la mujer en los niveles más altos de educación. Pero esto históricamente no ha sido así para el promedio de las mujeres, es un hecho que viene ocurriendo desde finales del siglo pasado y los primeros años del siglo xxi.

La demanda de educación puede ser estudiada desde dos perspectivas teóricas. Manski y Wise (1983), para el caso de los Estados Unidos, propusieron las siguientes definiciones de demanda de educación:

- » Demanda por años de educación (años): es el nivel de estudios en curso o finalizados por los individuos.
- » Demanda de titulaciones educativas (títulos): es el nivel más alto de estudios realizados por los individuos.

La figura 5 muestra la evolución del porcentaje de hombres y mujeres en la demanda de años y títulos. La figura tiene cuatro paneles que se describen a continuación. El panel (a) presenta la evolución de los hombres con títulos de educación universitaria (MUT) y la evolución de las mujeres con títulos de educación universitaria (FUT). Este panel muestra cómo en 1980 aproximadamente el 50 % de hombres y mujeres obtuvieron títulos universitarios. También permite apreciar cómo el porcentaje de hombres con títulos universitarios ha caído drásticamente, llegando al 45 %. Por su lado, el porcentaje de mujeres con títulos universitarios ha ido creciendo hasta alcanzar el 60 %.

El panel (b) compara MUT y FUT con MUA y FUA, que tiene en cuenta la diferencia entre la demanda de títulos y años de educación superior. La figura muestra que hay diferencias menores entre la demanda de años que de títulos, porque la demanda de años de educación superior para hombres (MUA) y la demanda de años de educación superior para mujeres (FUA) es muy similar y ronda el 50 %. Así, la serie de demanda de títulos presenta una diferencia mayor entre hombres y mujeres que la serie de demanda de años de educación. Por su lado, el panel (c) muestra la evolución por género de la demanda de títulos de bachillerato para hombres (MBT) y mujeres (FBT). En este nivel educativo, la brecha entre hombres y mujeres se ha ido cerrando con el paso del tiempo. A principios de los ochenta había una relación de 60 a 40, pero actualmente tienen un peso relativo similar del 50 %. Finalmente, el panel (d) presenta la evolución de la demanda de años y títulos a nivel de bachillerato. Cabe señalar que este es el nivel que da acceso a la educación superior, ya que para ingresar a una carrera profesional en Colombia es necesario obtener antes un título de bachiller.

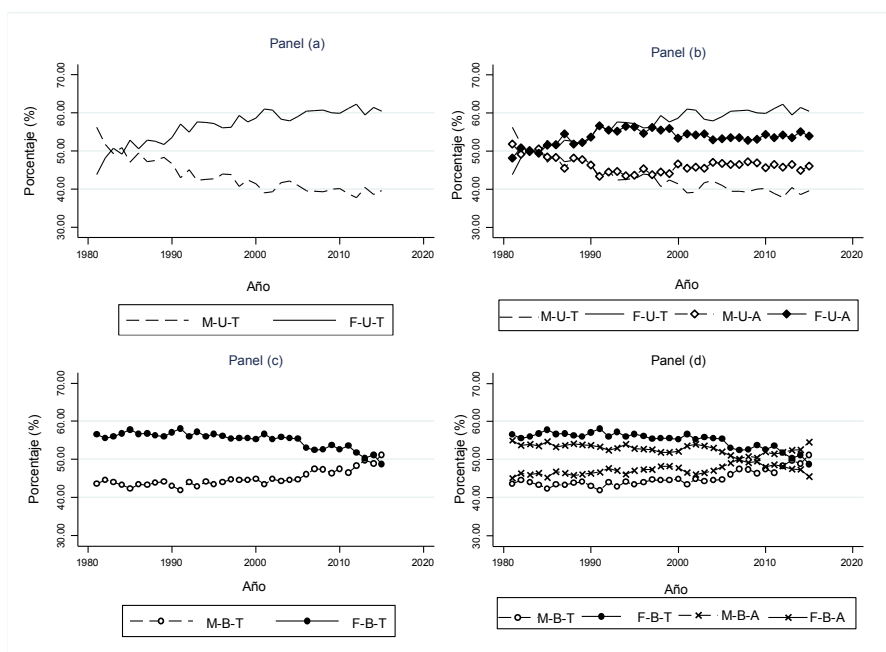


Figura 5.

Evolución del porcentaje de los hombres y las mujeres en la demanda por años y títulos de educación universitaria y bachiller

Fuente: elaboración propia con datos de la ECH y la GEIH del DANE (2018).

Las mujeres han ido incrementando su nivel educativo a lo largo del periodo estudiado, tanto para años como títulos de educación superior. Esto evidencia el avance en la mejora de las oportunidades educativas.

Variables

En este artículo se tienen en cuenta variables que caracterizan al individuo; variables de la familia, características de los padres; variables del hogar, características del entorno más cercano, y adicionalmente se tienen en cuenta la región y el año de la encuesta. La definición de las variables utilizadas para describir las diferencias por género son las que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.

Descripción de las variables independientes

Variable	Nombre	Variable	Categorías	Descripción
Individuo	Género	Dummy	1: Mujer 0: Hombre	Sexo (o género) del individuo
Relación con la familia	No es hijo	Dummy	1: No es hijo 0: Otra	Relación con los padres
Características de los padres	Nivel de educación de los padres	Dummy	1: Padre sin nivel de educación 1: Padre con educación secundaria 1: Padre con educación superior 1: Madre sin nivel de educación 1: Madre con educación secundaria 1: Madre con educación superior	Nivel de educación más alto alcanzado por los padres
	Ocupación de los padres	Dummy	1: Padre empleado 1: Padre inactivo 1: Padre desempleado 1: Madre empleada 1: Madre inactiva 1: Madre desempleada	Estatus de empleo de los padres en el mercado laboral
Características del hogar	Tamaño del hogar	Dummy	1: ≤ 3 personas 1: 4 personas 1: 5 personas 1: ≥ 6 personas	Número de miembros en el hogar
	Número de hermanos menores de 16 años	Dummy	1: Ninguno 1: 1 hermano 1: 2 hermanos 1: Mas de 3 hermanos	Número de hermanos menores de 16 años de edad
Ingreso familiar	Ingreso	Dummy	1: < 1 SMLV 1: 1 a 2 SMLV 1: 2 a 3 SMLV 1: > 3 SMLV	Ingreso total del hogar ajustado por inflación SMLV
Región	Región	Dummy	1: Región 0: Otra	Departamento en donde reside
Tiempo	Año	Dummy	1: Año 0: Otro	Año de la encuesta

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares (DANE, 2018).

En la tabla 3 se presentan las estadísticas de la distribución por género en diferentes niveles de educación. Primero, se presenta la distribución entre los niveles de educación y luego la distribución por género en el interior de cada nivel de educación. Esta información es de vital importancia porque a partir de ella se construye la variable dependiente en los modelos de elección discreta que finalmente se estiman en este documento.

Tabla 3.

Distribución por género de los niveles de educación (2001-2019)

Educación	Todos	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Sin estudios	4,32	4,88	3,82	53,35	46,65	100 %
Primaria	36,44	38,63	34,49	50,01	49,99	100 %
Secundaria	30,47	29,9	30,99	46,53	53,71	100 %
Superior	28,76	26,6	30,7	43,56	56,37	100 %
	100 %	100 %	100 %	47,19	52,81	100 %

Fuente: elaboración propia con datos de ECH y GEIH-DANE (2019).

Estrategia empírica

La estimación del modelo probit multinomial con corrección del sesgo de selección muestral se realiza de la siguiente manera. En la primera etapa, la probabilidad de tener un título de bachillerato se calcula mediante la siguiente ecuación de selección:

$$Y_{1i} = Y_{1i}^* = W_{1i}'\beta_1 + \varepsilon_{1i} \quad (1)$$

Donde Y_{1i}^* es una variable aleatoria no observable que representa la utilidad de invertir en educación, específicamente de obtener un título de bachiller (condición necesaria para acceder a la educación superior). La variable Y_{1i} refleja la siguiente decisión:

$$Y_{1i} \begin{cases} = 0 & \text{si el individuo está cursando secundaria o en un nivel de educación inferior.} \\ = 1 & \text{si el individuo tiene un título de bachiller.} \end{cases}$$

Además, W_{1i} es un vector de características del individuo, β_1 es un vector de coeficientes relacionados al modelo, y ε_{1i} es el término de error aleatorio convencional, distribuido $[0, \sigma_1^2]$. En la segunda etapa, se estima la probabilidad de acceso a la educación superior con la siguiente ecuación de interés.

$$Y_{2i} = Y_{2i}^* = W_{2i}'\beta_2 + \varepsilon_{2i} \quad (2)$$

En donde, Y_{2i}^* es una variable aleatoria no observable que representa la utilidad de invertir en educación superior. Es una variable multinomial Y_{2i} que puede ser definida para reflejar la decisión de acceso a la educación superior.

$$Y_{2i} = \begin{cases} 0 & \text{si el individuo tiene un título de bachiller.} \\ 1 & \text{si el individuo accede a un año de educación superior.} \\ 2 & \text{si el individuo accede a dos años de educación superior.} \\ 3 & \text{si el individuo accede a tres años de educación superior.} \\ 4 & \text{si el individuo accede a cuatro años de educación superior.} \end{cases}$$

De modo similar, W_{2i} es el vector de variables no estocásticas, β_2 es el vector de coeficientes relacionados, y ε_{2i} es el término de error aleatorio asociado a esta ecuación, que se distribuye $[0, \sigma_2^2]$. Para analizar las correlaciones entre las variables explicativas que se incluyen en el modelo y las que se excluyen, el valor esperado condicional de la fórmula (2) se representa con la siguiente fórmula:

$$E(Y_{2i} | Y_{1i}^*, W_{1i}'\beta_1 + \varepsilon_{1i} > 0) = W_{2i}'\beta_2 + E(\varepsilon_{2i} | W_{2i}, W_{1i}'\beta_1 + \varepsilon_{1i} > 0)$$

Asumiendo que ε_{1i} y ε_{2i} siguen una distribución normal bivariada $[0, 0, 1, 1, \rho]$, representado a ρ como el coeficiente de correlación entre los términos de error de la ecuación de interés y de la ecuación de selección, se sabe que:

$$E(\varepsilon_{2i} | W_{2i}, W_{1i}'\beta_1 + \varepsilon_{1i} > 0) = \sigma_2 \rho \lambda_2$$

Si se realiza la normalización $\sigma_2 = 1$ el resultado es:

$$E(\varepsilon_{2i} | W_{2i}, Y_{1i}^* > 0) = \rho \lambda_1$$

Por lo tanto, el parámetro λ_1 se interpreta como el término de corrección del sesgo de selección de la muestra y se puede expresar de la siguiente manera:

$$\lambda_1 = \frac{\phi(W_{1i}'\beta)}{1 - \Phi(W_{1i}'\beta)}, \text{ si } Y_1 > 0, \text{ y } \lambda_1 = \frac{-\phi(W_{1i}'\beta)}{\Phi(W_{1i}'\beta)}, \text{ si } Y_1 \leq 0$$

En donde ϕ representa la función de distribución. Así, dado $E(\varepsilon_{2i} | W_{2i}, Y_{1i}^* > 0) = \rho \lambda_1$, el modelo a estimar sigue la formulación de un modelo de tipo Heckman.

$$Y_{2i} = W_{2i}'\beta_2 + \rho \lambda_1 + \zeta_{2i} > 0 \quad (3)$$

El término de corrección para el sesgo de selección de la muestra λ_1 aparece en la fórmula de interés. Por tanto, la fórmula de ecuación de selección está definida por:

$$W_{1i}'\beta_1 + \zeta_{1i} > 0 \quad (4)$$

Además, se deben cumplir los siguientes supuestos sobre el comportamiento del término de error aleatorio asociado a la ecuación de interés (3), así como los de la ecuación de selección (4).

$$\begin{aligned}\zeta_{1i} &\approx N(0,1) \\ \zeta_{2i} &\approx N(0,1), \\ \text{corr}(\zeta_{1i}, \zeta_{2i}) &= \rho\end{aligned}$$

Finalmente, cuando existe correlación $\rho \neq 0$, los estimadores de los modelos univariados están sesgados y son inconsistentes, mientras que el cálculo del modelo multinomial proporciona estimadores consistentes y asintóticamente eficientes para la ecuación de interés.

Principales resultados

En la tabla 4 se presentan los resultados de la estimación de los efectos marginales en promedio, más las interacciones con la variable género (mujer igual a 1) de las variables independientes. Todos los efectos marginales fueron estimados de forma robusta al corregir la matriz de varianzas y covarianzas de los coeficientes de la regresión. El principal resultado es la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el acceso a la educación superior en Colombia. Esto se evidencia en que los efectos marginales estimados resultan estadísticamente significativos.

Los resultados muestran que en particular el efecto marginal correspondiente a la variable género [es decir, mujer=1] es estadísticamente significativo para todos los niveles, con lo cual se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a los hombres. Así, en promedio, ser mujer reduce en 6,2 puntos porcentuales la probabilidad de obtener un título de bachiller; pero, por otra parte, ser mujer aumenta en promedio la probabilidad de acceder a la educación superior en Colombia en cualquiera de los años de acceso y este efecto es creciente. De acuerdo con los resultados, ser mujer aumenta la probabilidad de acceso en 1 punto porcentual para el primer año; para el segundo año en 1,67 puntos porcentuales; para el tercer año en 1,39 y para el cuarto año en 2,19 puntos porcentuales.

Con respecto al número de hermanos menores de 16 años ($N_{her} < 16$), que es una variable *proxy* sobre la restricción presupuestaria a la que se enfrenta el hogar a la hora de invertir en la educación de los hijos, se encontró que el número de hermanos reduce la probabilidad de acceder a cualquier año de educación superior. El efecto marginal es positivo y, a medida que el número de hermanos aumenta, la probabilidad de acceso a la educación superior disminuye. Por una parte, para alcanzar un título en el nivel previo (educación bachiller) la probabilidad aumenta posiblemente por el incremento en la cobertura y la gratuidad en la educación media que ha alcanzado el país en los primeros años del siglo XXI (González *et al.*, 2014).

El tamaño de la familia (T_{familia}), medido por el número de personas en el hogar, es una variable *proxy* sobre la capacidad de generar ingresos en la familia. En este caso, el tamaño de la familia afecta positivamente el acceso a la educación superior. Por otra parte, la actividad laboral de la madre (A_{madre}) se realiza con respecto a estar empleada vs. estar desempleada o inactiva. Si la madre esté desempleada o inactiva, se reduce la probabilidad de acceder a la educación superior. Con respecto a la actividad laboral del padre (A_{padre}), la categoría base es estar empleado con respecto a desempleado e inactivo. Tener un padre desempleado reduce la probabilidad de acceder a la educación superior. En el caso de un padre inactivo, el efecto es positivo. Este último efecto puede estar explicado por el alto nivel de informalidad laboral que se presenta en el país. La tasa de informalidad laboral en el país ha fluctuado alrededor del 50 % durante el periodo de análisis (DANE, 2019).

La educación del padre ($E_{\text{educpadre}}$) y de la madre ($E_{\text{educmadre}}$) son variables que influyen en la probabilidad de acceder a la educación superior y una variable *proxy* de la habilidad de los hijos. Todos los niveles de la educación de la madre con respecto a la base madre sin estudios afectan positivamente la probabilidad de acceso. Mientras que en la educación del padre solo la educación superior con respecto a padre sin estudio tiene un efecto positivo sobre el acceso a la educación superior.

De acuerdo con las interacciones de las variables con la variable género, se puede observar que el número de hermanos menores de 16 años reduce la probabilidad de las mujeres de acceder a la educación superior. El tamaño de la familia tiene un efecto positivo. Con respecto a la actividad laboral de los padres, solo la característica de que la madre esté inactiva aumenta la probabilidad. Con respecto a la educación de los padres, esta afecta positivamente.

Los resultados anteriores muestran que en Colombia todavía falta una consecución de políticas para lograr la igualdad de oportunidades educativas entre diferentes grupos sociales. Es deseable que el acceso a la educación superior sea independiente de las características del individuo, de su familia o de su entorno más cercano (Albert *et al.*, 2016).

Tabla 4.*Efectos marginales sobre la probabilidad de acceder a la educación superior*

Variables	Y=0	Y=1	Y=2	Y=3	Y=4
Género	-0,062*** (-5,82)	0,0102*** (5,76)	0,0167*** (5,79)	0,0139*** (5,78)	0,0219*** (5,78)
Nher<l6(1)	0,226*** (29,83)	-0,0404*** (-23,12)	-0,0625*** (-25,57)	-0,0494*** (-25,06)	-0,0740*** (-27,00)
Nher<l6(2)	0,295*** (43,85)	-0,0586*** (-29,05)	-0,0847*** (-33,63)	-0,0632*** (-31,86)	-0,0888*** (-34,80)
Nher<l6(3)	0,346*** (63,69)	-0,0734*** (-35,97)	-0,101*** (-42,01)	-0,0724*** (-36,84)	-0,0989*** (-39,66)
Tfamilia(2)	-0,00652 (-0,63)	0,00105 (0,64)	0,00173 (0,63)	0,00145 (0,63)	0,00229 (0,63)
Tfamilia(3)	-0,070*** (-5,37)	0,0104*** (5,81)	0,0179*** (5,57)	0,0155*** (5,34)	0,0261*** (5,02)
Tfamilia(4)	-0,157*** (-10,63)	0,0216*** (12,17)	0,0386*** (11,36)	0,0347*** (10,47)	0,0620*** (9,36)
AMadre(2)	0,0922*** (3,12)	-0,0175*** (-2,69)	-0,0264*** (-2,93)	-0,0202*** (-3,18)	-0,0281*** (-3,64)
AMadre(3)	0,0137* (1,70)	-0,00221* (-1,70)	-0,00364* (-1,70)	-0,00303* (-1,70)	-0,00477* (-1,70)
APadre(2)	0,0617*** (3,14)	-0,0111*** (-2,84)	-0,0172*** (-3,00)	-0,0136*** (-3,16)	-0,0198*** (-3,44)
APadre(3)	-0,054*** (-4,14)	0,00807*** (4,50)	0,0139*** (4,30)	0,0120*** (4,13)	0,0202*** (3,89)
Educpadre(2)	0,020*** (2,66)	-0,0046*** (-2,59)	-0,0075*** (-2,63)	-0,0062*** (-2,66)	-0,0097*** (-2,72)
Educpadre(3)	0,0497*** (4,36)	-0,00854*** (-4,10)	-0,0136*** (-4,24)	-0,0110*** (-4,36)	-0,0165*** (-4,57)
Educpadre(4)	-0,286*** (-18,62)	0,0277*** (28,16)	0,0590*** (23,63)	0,0611*** (18,52)	0,138*** (13,97)
Educmadre(2)	-0,0121 (-1,17)	0,00194 (1,17)	0,00321 (1,17)	0,00268 (1,17)	0,00424 (1,16)

Educmadre(3)	-0,146*** (-10,62)	0,0199*** (12,37)	0,0357*** (11,42)	0,0322*** (10,45)	0,0579*** (9,28)
Educmadre(4)	-0,217*** (-14,15)	0,0252*** (19,30)	0,0490*** (16,48)	0,0473*** (13,97)	0,0951*** (11,41)
Nher<16(1)*	0,0136 (1,10)	-0,00223 (-1,08)	-0,00364 (-1,09)	-0,00301 (-1,10)	-0,00468 (-1,12)
Nher<16(2)*	0,0319** (2,09)	-0,00539** (-2,00)	-0,00869** (-2,05)	-0,00708** (-2,09)	-0,0108** (-2,16)
Nher<16(3)*	0,0384* (1,87)	-0,00656* (-1,77)	-0,0105* (-1,82)	-0,00849* (-1,87)	-0,0128* (-1,96)
Tfamilia(2)*	-0,0305** (-2,18)	0,00474** (2,28)	0,00799** (2,23)	0,00679** (2,18)	0,0110** (2,11)
Tfamilia(3)*	-0,0451** (-2,44)	0,00686*** (2,60)	0,0117** (2,52)	0,0100** (2,44)	0,0166** (2,33)
Tfamilia(4)*	-0,0249 (-0,50)	0,00385 (0,52)	0,00650 (0,51)	0,00553 (0,50)	0,00901 (0,48)
AMadre(2)*	-0,0229 (-1,41)	0,00358 (1,46)	0,00600 (1,43)	0,00508 (1,41)	0,00821 (1,37)
AMadre(3)*	-0,039*** (-2,88)	0,00485*** (2,96)	0,00812*** (2,92)	0,00685*** (2,88)	0,0110*** (2,82)
APadre(2)*	-0,0416 (-1,28)	0,00625 (1,39)	0,0107 (1,33)	0,00925 (1,28)	0,0154 (1,21)
APadre(3)*	0,0170 (1,10)	-0,00282 (-1,07)	-0,00459 (-1,09)	-0,00376 (-1,10)	-0,00580 (-1,12)
Educpadre(2)*	0,0212 (1,58)	-0,00352 (-1,54)	-0,00572 (-1,56)	-0,00469 (-1,58)	-0,00723 (-1,62)
Educpadre(3)*	-0,083*** (-4,58)	0,0119*** (5,30)	0,0210*** (4,90)	0,0186*** (4,58)	0,0324*** (4,15)
Educpadre(4)*	0,146*** (14,41)	-0,0295*** (-11,35)	-0,0428*** (-12,87)	-0,0316*** (-14,25)	-0,0418*** (-17,18)
Educmadre(2)*	-0,0173 (-1,26)	0,00274 (1,28)	0,00456 (1,27)	0,00384 (1,26)	0,00614 (1,24)
Educmadre(3)*	0,106*** (8,37)	-0,0198*** (-7,28)	-0,0301*** (-7,85)	-0,0233*** (-8,38)	-0,0329*** (-9,32)

Educmadre(4)	-0,156*** (-8,18)	0,0194*** (11,01)	0,0365*** (9,40)	0,0343*** (8,23)	0,0656*** (6,90)
Efectos fijos año	sí	sí	sí	sí	sí
Efectos fijos región	sí	sí	sí	sí	sí

Nota. ^a En paréntesis el estadístico *t*. La significancia estadística se señala con *** sig 99 %, ** sig 95 % y * sig 90 %. Las variables con (*) son las interacciones del género (mujer=1) con la respectiva variable independiente.

Fuente: elaboración propia con datos de ECH y GEIH.

En la figura 6 se observa un mayor efecto de la educación de los padres en la obtención del título de bachiller. Para la educación universitaria de los jóvenes, el nivel educativo de la madre afecta con mayor incertidumbre que la del padre; es mayor el efecto para quienes alcanzan cuatro o más años de educación. Igual efecto tiene tanto la educación universitaria del padre como de la madre.

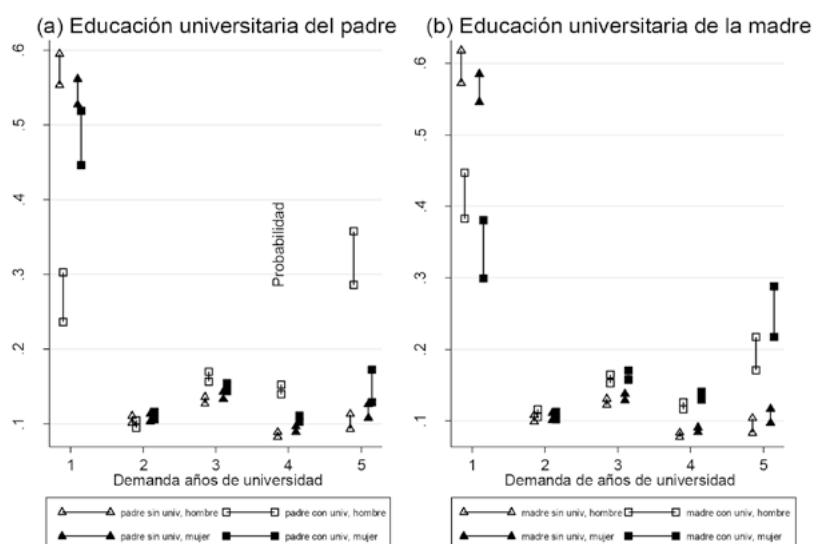


Figura 6.

Probabilidades por género según la educación universitaria de los padres

Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se observa que el efecto para la obtención del título bachiller es contrario al de la educación universitaria. Probablemente, porque la educación bachiller o secundaria se convirtió en este siglo en obligatoria y de carácter gratuito en todo el territorio nacional.

Los efectos son diferentes para los jóvenes dependiendo de si es el padre o la madre quien posee un título universitario. Asimismo, se puede observar que el efecto marginal de la interacción va creciendo a medida que la demanda de años de educación superior va aumentando. El mayor efecto se encuentra para la elección de cuatro años o más de educación superior. La educación de los padres muestra cierta movilidad social debido a que un padre o una madre con educación universitaria afecta positivamente la probabilidad de aumentar la educación superior de las hijas mujeres.

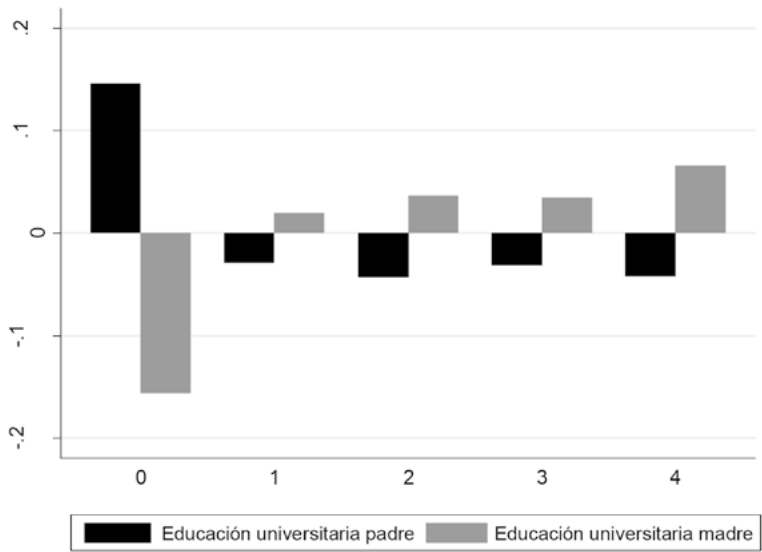


Figura 7.
Efectos de las interacciones por género de la educación universitaria de padre y madre en la probabilidad de demandar años de educación superior

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A pesar de los avances logrados para cerrar las brechas de género que existen en el sistema de educación en general, aún se presentan diferencias en la probabilidad de acceso a la educación superior por género. De acuerdo con el índice global de brecha de género, Colombia, en el año 2020, ocupó el puesto 22 entre 149 países, con un índice de 0,7290, y se ubicó entre los países con mayor brecha de género en el mundo. Estos resultados y el contexto del país son relevantes para el avance de otros estudios que consoliden la comprensión de este tipo de fenómenos que involucran la educación desde todas las perspectivas.

Los resultados encontrados en este artículo muestran que la probabilidad de acceso a la educación superior no es igual para hombres y mujeres. Con relación al efecto marginal en la media, ser mujer aumenta la probabilidad de demandar años de educación universitaria entre 1 y 2 puntos porcentuales y, a medida que aumentan los años de educación, la correlación es más fuerte. Además, existen factores relacionados con los padres, la familia y el entorno más próximo del individuo que condicionan el acceso a la educación superior.

Por su parte, la educación de los padres continúa siendo un factor decisivo para que los jóvenes colombianos tomen la decisión de acceder a la educación superior. Así, ser mujer con madre universitaria aumenta el efecto marginal promedio de demandar educación universitaria y reduce la probabilidad de quedarse solo con un título de bachiller. Además, una madre con estudios universitarios aumenta la probabilidad de demandar educación universitaria de las mujeres en aproximadamente un 30 %.

Lo anterior sugiere la necesidad de trabajar por la mejora de las oportunidades educativas. Los resultados se ajustan al sistema educativo de un país en desarrollo, como es el caso de Colombia, donde existen factores asociados a características personales, contexto familiar y entorno en el que vive el individuo que impactan las decisiones educativas de las personas y, por tanto, generan un alto grado de desigualdad en las oportunidades educativas que son posobligatorias.

Continuar trabajando por eliminar estas brechas traerá beneficios en el crecimiento y el desarrollo económico, la calidad de vida, el bienestar económico y social del país. Este trabajo tiene una limitación al no poder desagregar el nivel de educación superior (técnica, tecnológica o universitaria) que eligen los jóvenes ni determinar la elección de las diferentes carreras. Por ello, una línea de investigación futura es profundizar en este tipo de estudios por niveles de educación superior y por tipo de carrera en la línea de los trabajos sobre brechas en educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en la dirección de Gómez *et al.* (2020). Otra línea de investigación futura puede estar relacionada con la estimación de efectos causales que tengan en cuenta todos los potenciales problemas de endogeneidad.

Finalmente, es innegable la necesidad de mejorar las políticas educativas en términos de cobertura, calidad, eficiencia y equidad para la educación superior, así como otorgar una función más activa y proactiva al sector privado. Es fundamental implementar más iniciativas público-privadas que permitan incrementar la demanda de educación superior. Igualmente, se necesita una política de financiamiento estatal de la demanda para fortalecer las instituciones de educación superior públicas y privadas que garanticen la mejora de las oportunidades educativas para todos los jóvenes colombianos.

Referencias

- Acemoglu, D. y Pischke, J. (2001). Changes in the Wage Structure, Family Income, and Children's Education. *European Economic Review*, 45(4-6), 890-904. [https://doi.org/10.1016/S0014-2921\(01\)00115-5](https://doi.org/10.1016/S0014-2921(01)00115-5)
- Albert, C., González, C. y Mora, J. (2016). La demanda de educación superior: breve revisión de la literatura. *Revista Ensayos de Economía*, 26(48), 209-228. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/60020>
- Bailey, M. y Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in US College Entry and Completion* (n.º w17633). National Bureau of Economic Research.
- Banco Mundial (2019). *Informe anual 2019. Estadísticas de Colombia*. Washington. <https://datos.bancomundial.org/>
- Banco Mundial. (2012). *Estadísticas por países*. Washington. <https://datos.bancomundial.org/>
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. doi: 10.1086/258724
- Bell, B., Costa, R. y Machin, S. (2016). Crime, Compulsory Schooling Laws and Education. *Economics of Education Review*, (54), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.09.007>
- Bertrand, M., Chugh, D. y Mullainathan, S. (2005). Implicit Discrimination. *American Economic Review*, 95(2), 94-98. <https://doi.org/10.1257/000282805774670365>
- Bourguignon, F., Fournier, M. y Gurgand, M. (2007). Selection Bias Corrections Based on the Multinomial Logit Model: Monte Carlo Comparisons. *Journal of Economic Surveys*, 21(1), 174-205. <https://doi.org/10.2139/ssrn.555744>
- Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. DO: 40 700. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html#:~:text=ART%C3%8DCULO%2030.,acuerdo%20con%20la%20presente%20Ley.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. DO: 44 214. https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/
- DANE. (2019). *Informe de empleo informal y seguridad social. Boletín técnico, históricos*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/informalidad-y-seguridad-social/empleo-informal-y-seguridad-social-historicos>.
- DANE. (2018). *Gran Encuesta Integrada de Hogares. Datos*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral>

- DiPrete, T. y Buchmann, C. (2006). Gender-specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion. *Demography*, 43(1), 1-24. <https://doi.org/10.1353/dem.2006.0003>
- Eger, C., Miller, G. y Scarles, C. (2018). Gender and Capacity Building: A Multi-layered Study of Empowerment. *World Development*, (106), 207-219. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.024>
- Eide, E. y Showalter, M. (2011). Estimating the Relation between Health and Education: What Do We Know and What Do We Need to Know? *Economics of Education Review*, 30(5), 778-791. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.009>
- ENDS. (2018). *Encuesta nacional de demografía y salud*, Ministerio de salud, Bogotá. <https://profamilia.org.co/investigaciones/ends/>
- Goldin, C. y Katz, L. (2008). Transitions: Career and Family Life Cycles of the Educational Elite. *American Economic Review*, 98(2), 363-69. <https://doi.org/10.1257/aer.98.2.363>
- Gómez, S., Abadía, L. y Bernal, G. (2020). Women in STEM: Does College Boost their Performance? *Higher Education*, (79), 849-866.
- González, C., Mora, J. y Cuadros, A. (2014). Oportunidades educativas y características familiares en Colombia: un análisis por cohortes. *Revista de Economía del Rosario*, 17(1), 157-187. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/15543>
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2012). Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- Hanushek, E., Schwerdt, G., Woessmann, L. y Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87. <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. *Handbook of the Economics of Education*, (3), 89-200. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8>
- Heckman, J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 47(1), 153-161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Hill, M. y King, E. (1995). Women's Education and Economic Well-being. *Feminist Economics*, 1(2), 21-46. <https://doi.org/10.1080/714042230>
- Jacobs, J. y Labov, T. (2002). Gender Differentials in Inter-marriage among Sixteen Race and Ethnic Groups. *Sociological Forum*, 17(4), 621-646. <https://doi.org/10.1023/A:1021029507937>

- Jacobs, J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 153-185. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.22.1.153>
- Kim, S. (2021). Determining Critical Factors of Gender Inequality: Evidence from 34 OECD and non-OECD Countries. *World Development Perspectives*, (21), 100284. <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2020.100284>
- Krueger, A. y Malečková, J. (2009). Attitudes and Action: Public Opinion and the Occurrence of International Terrorism. *Science*, 325(5947), 1534-1536. <https://doi.org/10.1126/science.1170867>
- Londoño-Vélez, J., Rodríguez, C. y Sánchez, F. (2020). Upstream and Downstream Impacts of College Merit-based Financial Aid for Low-income Students: Ser Pilo Paga in Colombia. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(2), 193-227. <https://doi.org/10.1257/pol.20180131>
- Manski, C. y Wise, D. (1983). *College Choice in America*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674422285>
- Miranda, A. y Rabe-Hesketh, S. (2006). Maximum likelihood estimation of Endogenous Switching and Sample Selection Models for Binary, Ordinal, and Count Variables. *The Stata Journal*, 6(3), 285-308. <https://doi.org/10.1177/1536867X0600600301>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. La Asamblea General. Resolución 70/1. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Page, L. y Scott-Clayton, J. (2016). Improving College Access in the United States: Barriers and Policy Responses. *Economics of Education Review*, (51), 4-22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.02.009>
- Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. (1993). *Education for Development*. Oxford University Press.
- SNIES. (2019). *Sistema nacional de información de la educación superior*. Ministerio de Educación de Colombia. <https://snies.mineduacion.gov.co/>
- SPADIES. (2016). *Deserción estudiantil*. <http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/JSON.html>
- Subrahmanian, R. (2005). Gender Equality in Education: Definitions and Measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>
- Ven, W. van de. y Praag, B. van. (1981). The Demand for Deductibles in Private Health Insurance: A Probit Model with Sample Selection. *Journal of Econometrics*, 17(2), 229-252. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(81\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0304-4076(81)90028-2)



La profesionalización docente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires en 1882: ¿construcción de la educación nacional o primeros debates gremiales?

The Professionalization of Teachers in the International Pedagogical Congress of Buenos Aires in 1882: Construction of the National Education or First Trade Union Debates?

A profissionalização docente no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires em 1882: construção da educação nacional ou primeiros debates sindicais?

Ignacio Andrés Rossi* 

Para citar este artículo: Rossi, I. A. (2023). La profesionalización docente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires en 1882: ¿construcción de la educación nacional o primeros debates gremiales? *Revista Colombiana de Educación*, (88), 211-236. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13562>



Recibido: 23/03/2021

Evaluado: 9/07/2021

pp. 211-236

N.º 88

211

* Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Luján (UNLU), Argentina. Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires y la UNGS, Argentina. ignacio.a.rossi@gmail.com.

Resumen

Los debates desarrollados en torno a la figura de los maestros en el Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de la Argentina (1882) constituyen un eje de análisis escasamente indagado —algunos textos clásicos apenas lo consideran tangencialmente—. Este artículo de reflexión se propone analizar las discusiones que se desarrollaron en dicho congreso con relación a las instituciones formadoras de maestros. Así, tras retomar las transcripciones de los documentos del CPI, se analizan discursos y sesiones de debate, y se pone el foco en las diatribas que involucraron la figura de los maestros, tanto desde un punto de vista filosófico como material, en el cuadro más general de las tensiones en torno a la formación de un sistema de instrucción pública para la naciente república. Se ha podido constatar que el avance del normalismo educativo que se impulsaba desde la segunda mitad del siglo XIX, profesado por un sector importante de las elites gubernamentales, presentaba matices que produjeron desacuerdos entre los congresales en temáticas clave sobre los maestros como las jubilaciones, la inamovilidad y la exigencia de certificados para la práctica profesional.

Palabras clave

Estado nacional; maestros; sistema educativo; república

Keywords

National state; teachers; education system; republic

Abstract

The debates developed around the figure of the teachers in the International Pedagogical Congress (CPI) of Argentina (1882) constitute an axis of analysis scarcely investigated —some classic texts consider it tangentially—. This reflection paper aims to analyze the discussions that took place in that congress in relation to teacher training institutions. Thus, taking up the transcripts of the CPI documents, speeches and debate sessions are analyzed, focusing on the diatribes that involved the figure of teachers, both from a philosophical and material point of view, in the more general picture of the tensions around the formation of a system of public instruction for the emerging republic. It has been possible to verify that the advance of educational normalism that was promoted since the second half of the 19th century, professed by an important sector of the governmental elites, presented nuances that produced disagreements among congressmen on key issues about teachers such as retirements, immobility and the requirement of certificates for professional practice.

Resumo

Os debates desenvolvidos em torno da figura do professor no Congresso Pedagógico Internacional (CPI) da Argentina (1882) constituem um eixo de análise pouco investigado — apesar de alguns textos clássicos que mal o consideram tangencialmente. Este artigo de reflexão pretende analisar as discussões ocorridas no referido Congresso em relação às instituições formadoras de professores. Assim, voltando após o retorno às transcrições dos documentos da CPI, analisam-se as falas e as sessões de debate, com foco nas diatribas que envolveram a figura dos professores, tanto do ponto de vista filosófico quanto material, no quadro mais geral das tensões em torno da formação de um sistema de ensino público para a nascente república. Foi possível verificar que o avanço do normalismo educacional promovido desde a segunda metade do século XIX, professado por um importante setor das elites governamentais, apresentou nuances que produziram divergências entre os parlamentares sobre questões-chave relativas aos professores, como aposentadorias, estabilidade e exigência de certificados para o exercício profissional.

Palavras-chave

Estado-nação; professores; sistema educativo; república

Introducción

El 15 de marzo de 1882 se llevó a cabo la Exposición Continental en Buenos Aires, ícono del proyecto liberal de la generación de los ochenta que mostraba los avances de una nueva etapa signada por la estabilidad política tras largas décadas de guerras civiles. Este tipo de eventos tenía antecedentes en la Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations de Londres, realizada en 1851, y, en el territorio argentino, en la Exposición Nacional de Córdoba de 1871 y la primera Exposición Nacional de la Industria en Buenos Aires de 1877 (Loiacono, 2013). Las primeras reuniones formales de carácter pedagógico realizadas en el mundo occidental aún no trascendían la órbita local, exceptuando el congreso pedagógico internacional que se realizó en Bruselas en 1880. Así, el CPI, evento prescripto por la cartilla de exposiciones que planificaba el Club Industrial argentino, sería parte de la exhibición de la consolidación capitalista al mundo exterior aunque, en verdad, también buscaba nutrirse de los aportes educativos foráneos de otras naciones consideradas más avanzadas de Europa, norteamérica y vecinas latinoamericanas que presentaban condiciones similares a la República.

Estas exposiciones eran parte de la difusión de la cultura occidental dominante que fomentaba la construcción de instituciones relacionadas con la producción, la ciencia y especialmente la educación. Como lo señaló Jens (2008), se trataba de muestras de lo nacional a través de la exposición de avances materiales donde se detentaban los avances capitalistas y se echaban las bases para una modernidad sustentada en la idea del desarrollo nacional y el mercado mundial. En suma, las exposiciones funcionaban como universos que proyectaban los países para articular pasado, presente y futuro, y exhibir el lugar que las naciones sudamericanas ocuparían en el concierto de las naciones europeas y occidentales avanzadas.

El CPI fue una reunión organizada por una elite de intelectuales y políticos que tuvo como finalidad propiciar debates educativos que ayudasen a impulsar el sistema de instrucción pública argentino que, en aquellos años, se encontraba articulando sus primeras instituciones (Cucuzza, 1984). La iniciativa fue puesta en marcha durante la presidencia de Julio Roca (1880-1886) e instrumentada por su ministro de Culto e Instrucción Pública, Manuel Pizarro, y el político e intelectual Domingo Sarmiento. Al mismo, asistieron delegados de varias partes de América y Europa, quienes discutieron los avances de la educación en sus países. Este congreso se realizó en el contexto de construcción del Estado nacional y sobre la plataforma de un impulso económico e institucional que demandaba el disciplinamiento de la mano de obra que se incorporaba a la joven república: la escuela se constituía, así, en una institución fundamental para cumplir este cometido (Cantarelli, 2011).

La política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Roca, sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, se tornaba central para lo que se encontraba en ciernes: la formación del Estado nacional. Desde la etapa abierta, con la caída de Juan Manuel de Rosas (1835-1852) tras la Batalla de Caseros, la discusión sobre qué educación debía impartir el Estado estuvo caracterizada por diferentes propuestas, como la de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y la de Domingo Sarmiento, inclinada por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de los setenta el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales n.º 463 a las provincias comenzaron a dar base a un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013).

También las fisonomías económicas de la república eran reflejo de disputas por la matriz educativa que se debía impulsar. En aquel entonces, se encontraban las regiones agrícolas del litoral y la ganadera bonaerense, que poseían una numerosa población extranjera concentrada en colonias agrícolas con escuelas organizadas por comunidades y asociaciones (Tedesco, 2003). Estas defendían intereses locales vinculados a las actividades productivas y sus raíces culturales, y provocaban que las elites debatieran sobre diferentes modelos educativos que las tuvieran en cuenta (Lionetti, 2007). En este sentido, Herrero (2014) dice que como política de Estado convivían dos programas de república que se diferenciaban según las características regionales y socioproductivas: por un lado, algunos ponían más acento en el ciudadano productor; por el otro, en el ciudadano político argentinizado.

Con Roca en el poder, en 1880 se había logrado una considerable extensión del territorio nacional a través de la Campaña del Desierto y despejado el campo de caudillos provinciales. Hecho el orden, se debía abrir la etapa del progreso y la instrucción pública era una herramienta elemental para las elites con poder político, nucleadas en el Partido Autonomista Nacional (PAN). Entre los modelos que se discutían, importados desde el exterior, estaban el estadounidense, de matriz productiva y de carácter descentralizado, y, por el otro, el francés, que proponía una educación de raíz humanista y una organización administrativa centralizada en el Estado (Puiggrós, 2003). La Argentina finalmente adoptó el esquema de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercera República Francesa, que, a los ojos de las clases acomodadas argentinas, aparecería por entonces como un modelo cultural de referencia con su ley de enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Algo que nuestro país llevó adelante tan solo dos años después del CPI, lo que hace de este un antecedente directo de dicha ley.

Sin embargo, este proceso no estuvo libre de tensiones, ya que Roca diagnosticaba, al asumir su presidencia, que la instrucción pública no lograba la inserción de los individuos en el mercado, sino que, por el contrario, creaba individuos que disputaban cargos en el Estado y provocaban querellas políticas perjudiciales para la nación. Se debía encauzar la instrucción pública de acuerdo con la promoción de inmigración masiva de trabajadores, es decir, integrarlos al mercado y al sistema político. Para Roca era preferible apuntar a formar sujetos trabajadores que con su trabajo y sus ahorros construyeran riqueza individual y, del mismo modo, contribuyeran a forjar una riqueza colectiva nacional, porque, en el fondo, se temía que un sistema de educación universal llevara a las masas trabajadoras a incrementar su participación política y a poner en cuestión el proyecto nacional de la elite (Bertoni, 2009). Sin embargo, a pesar de las resistencias de Roca, la dirigencia política, a finales del siglo XIX, se volcó a adoptar un modelo de instrucción básica universal como parte de un periodo que buscaba “concluir con el ciclo de la república del habitante para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos” (Herrero, 2011, p. 71).

Sarmiento —que se encontraba en aquel entonces bajo el cargo de superintendente de educación— consideraba, como la mayoría de los integrantes de las elites, que la educación nacional debía proyectarse recuperando las iniciativas francesas y norteamericanas porque los pueblos de América del Sur no tenían mucho que aportar a los logros educativos. Fue así que los representantes del interior del país casi no participaron del evento —a pesar de que muchos asistieron, lo hicieron más en calidad de oyentes— pero sí estuvieron presentes, mayoritariamente, expositores de la Capital, de la Provincia de Buenos Aires y de Montevideo —de la última se admiraba el sistema de instrucción pública impulsado por el educador José Pedro Varela— (Cantarelli, 2011). Los miembros de las elites subestimaban la participación de los educadores y maestros del interior, fundamentalmente por el escaso nivel científico que presentaban esas regiones del país. También cuestionaron la participación femenina,¹ considerable entre las maestras, pues se argumentaba que el género era más influenciado por las sensibilidades. Por una parte, el aporte extranjero a la educación nacional, aunque admirado, era criticado por los que consideraban que se trataba de directrices ajenas a la vida de la república (Dogliotti, 2012). Además, por otra parte, la federalización de Buenos Aires,

1 Respecto del asunto de la participación de las mujeres, cabe mencionar importantes trabajos que con un amplio enfoque de género examinan y reivindican su importancia en la formación del sistema educativo argentino desde finales del siglo XIX. Las líneas de estudio abordan desde sus vinculaciones con la Iglesia católica (Bracamontes, 2011), pasando por la educación como canal femenino hacia la ciudadanía nacional (2007), hasta la relación del papel femenino con la educación en la niñez (Figuerola, 2019), por mencionar algunas de ellas.

llevada a cabo en 1880, produjo el desprendimiento de las escuelas que se encontraban en la Capital Federal del resto del territorio nacional. Dichas escuelas abandonaron su dependencia del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires para abrir paso, el 25 de enero de 1881, a la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE).² El organismo estuvo presidido por Sarmiento y destinado a asistir a las escuelas que quedaban bajo su órbita junto al régimen escolar de la Capital Federal de forma homogénea. A su vez, este funcionó como un conglomerado de poder que traducía las alianzas que el PAN buscaba tejer entre los laicistas y los católicos agrupados en el Ministerio de Instrucción Pública, presidido por Manuel Pizarro (Cucuzza, 1986).

Así, el CPI sería impulsado bajo el signo del augurado progreso de la joven nación sudamericana por argentinos, americanos y europeos destacados en la cuestión educativa de los países recientemente consolidados en articulación con una elite que entendía que la educación debía ser una herramienta fundamental de ese proceso, a pesar la divergencia de modelos y propuestas (Bertoni, 2009). Llegaron a la Argentina delegaciones del Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Italia y Estados Unidos, afanosos por debatir sobre las bases educativas en sus naciones y su futuro (Duarte, 2014a). De este modo, un congreso que había iniciado gestándose como un subproducto de una exposición industrial, comenzó a tomar mayor relevancia: “Congreso y Exposición Continental aparecieron así entrelazados en distintos momentos, al punto que la prensa en algún instante, lo denominó Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984, p. 12).

Mediante el análisis de los debates y discursos del CPI, algunos recopilados por varios autores en la década de los ochenta y otros transcriptos un año después en el recién fundado órgano periodístico-educativo *El Monitor de la Educación Común*, proponemos retomar las miradas y las expectativas puestas en la figura de los maestros que se buscaba formar.³ Así, en

- 2 Con la fundación del CNE se puso en marcha una institución que se encargaría en forma homogénea de la educación en la Capital Federal, territorios y colonias nacionales. En este contexto, el entonces ministro de instrucción pública, Manuel Pizarro (1880-1882), guardaba la misión de resolver las carencias que sufría la instrucción primaria en el territorio nacional remarcando la preferente atención que se le prestó a la enseñanza media de los colegios nacionales, escuelas normales, agronómicas y de minería (Tedesco, 2003).
- 3 Cabría aclarar respecto de la fuente que, en su mayor medida, las actas fueron reproducidas de forma contemporánea por el periódico *El Monitor de la Educación Común* o bien transcriptas y publicadas posteriormente por analistas de la educación en los años de la transición a la democracia argentina en 1983 con motivo de la celebración del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1989) (Cucuzza, 1986; Bravo, 1987; Biagini, 1983). Respecto del periódico, cabría mencionar que este ha funcionado como una herramienta de producción intelectual desde el Estado en medio del proceso de centralización de la educación al difundir las directivas educativas de la clase dirigente del momento como leyes, decretos, debates, directivas y otro tipo de producciones relevantes para imprimir un rumbo a las escuelas (Duarte, 2014b).

una primera parte, analizamos los primeros hitos del avance normalista hacia fines de siglo, sus principales instituciones y los postulados sobre la sociedad y la educación que se promovían —y que se hicieron de un lugar en el CPI—. Luego, en una segunda parte, nos centramos en aquellos hitos específicos que atravesaron las discusiones entre los delegados del congreso como la exigencia de certificados, la conformación de un sistema de jubilaciones y la inamovilidad docente, discusiones que atravesaban concepciones sobre la sociedad, el Estado y la educación.

Los sentidos de la formación docente de cara al CPI

La figura de los maestros en el CPI tuvo un papel central en los debates⁴ a pesar de la escasa presencia y participación activa que estos tuvieron en las disertaciones. Muchos disertantes habían sido maestros en la práctica o eran originalmente egresados de escuelas normales de países europeos; sin embargo, había otro grupo que, no identificado como parte del gremio de maestros, trataría de marginarlos de las discusiones al aludir a la falta de objetividad que significaban sus intervenciones. Así, se rechazaron los reclamos que hacían algunos disertantes y maestros, considerados como “gremiales”,⁵ porque en verdad estos bogaban por una figura de los maestros que obedecía a la de un sacerdote laico cuya función era iluminar con la libertad a sus alumnos y civilizar a la población al incorporarla al engrandecimiento del país (Bottarini, 2016). De esta forma, Onorio Leguizamón, presidente del CPI, decía:

El maestro es casi siempre un precursor. Enseñando, descubre sin querer el porvenir; y los mirajes del porvenir están impregnados de aquella luz resplandeciente que incomoda a la mirada del despotismo. Nuestros viejos maestros andaban [...] vaticinando desde lejos á sus conciudadanos [...] como los profetas bíblicos [...] la próxima caída de la dictadura y el renacimiento de la libertad! (Biagini, 1983, pp. 78-80)⁶

Sin embargo, es necesario advertir, como lo hacen otros trabajos en torno al sindicalismo docente avanzado el siglo xx (Vázquez y Balduzzi, 2000; Balduzzi, 2017), que la tensión alrededor de los maestros como sacerdotes laicos o sujetos profesionales de la educación constituye una dimensión de vital importancia en las concepciones de trabajo docente.

4 Una gran mayoría de los sujetos que presenciaron las sesiones en el CPI eran maestros y maestras de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, así como directoras y directores de escuelas normales que representaban a las provincias (Dogliotti, 2012).

5 Se aclara que, respecto a los documentos con los que se trabaja, se optó por conservar la ortografía, la puntuación y la sintaxis de la época, manteniendo inalteradas sus características originales.

6 Discurso inaugural del presidente del Congreso Pedagógico Internacional, Dr. Onorio Leguizamón (10 de abril de 1882).

Sin embargo, en la etapa aquí analizada, la cuestión aún se encontraba en un estadio embrionario donde las elites no manifestaban, de acuerdo con la documentación analizada, tal cosa como un problema. Esto no impide observar que estas últimas profesaban desde arriba la misión sacerdotal docente, aunque posiblemente los maestros —o quienes se asumían como maestros— no presentaban tensiones y cuestionamientos importantes sobre tal asunto.

De modo que, detrás de la figura del maestro como un profeta bíblico, se opacaba en verdad su capacidad de voz y voto en el desarrollo de los debates y las tentativas que lo relegaban meramente a la formación de ciudadanos bajo los preceptos republicanos (Fernández, 2013). El maestro enseñaba la libertad de las almas contra el oscurantismo y la dictadura que habían asolado el pasado reciente del territorio nacional, en alusión a los conflictos civiles que afectaron a la nación: esa era su función en la constitución de una república que buscaba instruir a sus habitantes, según una postura de los congresales. Sin embargo, se observa que, como lo concebían estos, los maestros del recinto quedaban impedidos para hablar de ciertas circunstancias que atañían a su profesión, y, a excepción de algunos congresales que habían pasado por las aulas, estaba prohibido que se manifestaran en el Congreso: de hecho, solo podían votar los directores y otras jerarquías (Biagini, 1983, pp. 78-80).⁷

Paul Groussac, congresal y expositor, disertó sobre la importancia de los maestros y las condiciones materiales que afectaban el desenvolvimiento de su labor. En su disertación pueden entreeverse reclamos para mejorar aspectos asociados a la profesión docente:

Yo creo que, mientras no cambien las condiciones sociales de este país, mientras haya gran demanda de hombres, facilidad para la vida y que sea el magisterio la profesión más penosa, triste y menos retribuida entre las llamadas decentes, mientras no haya seguridad, y esté el maestro á merced de un golpe de autoridad, no llegaremos con las actuales escuelas normales á satisfacer la demanda de maestros primarios. (Consejo Nacional de Educación, abril de 1883, p. 206)

Groussac reconoce que la formación de los maestros presentaba ciertos problemas, quizás producto del escaso desarrollo que hasta el momento había tenido el sistema de instrucción pública en el nivel común. Sin embargo, había una idea dominante en el Congreso que sostenía que el maestro hacía a la escuela y las posturas que —como las de Groussac aún se subsumían más a ese fin— comprendían que los reclamos entendidos como gremiales serían perjudiciales (Cucuzza, 1986). No obstante, es

7 Discurso inaugural del presidente del Congreso Pedagógico Internacional, Dr. Onorio Leguizamón (10 de abril de 1882).

necesario aclarar que los gremios docentes aún no asistían a su desarrollo organizativo, algo que podría datarse con cierta contundencia en las primeras décadas del siglo xx. Sin embargo, las discusiones relacionadas en el CPI pueden ser antecedentes importantes si tenemos en cuenta que en pocos años se fundarían en varios países latinoamericanos asociaciones docentes —aunque aún de organización débil y heterogénea identificación docente (Ascolani, 1999; Gindin, 2010)— y que tendrían una importante labor en la subjetividad regional (Acri, 2013).⁸

Por su lado, debe tenerse en cuenta que en estos años se fundaron las primeras escuelas normales que se instalaron en la República, por lo que naturalmente tenía más importancia la formación de los maestros en torno al espíritu nacionalista y fundacional que los problemas de movilidad y retribución salarial (Carbonari, 2004). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de 1870 el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales (n.º 463) a las provincias comenzaron a consolidar un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013).

En este aspecto, las Escuela Normal de Paraná y de la Capital fueron de las primeras en la República que comenzarían a delinear lo que se conocería más adelante como la tradición normalista de escuelas creadas para formar al personal apto para la enseñanza. Creadas a finales de la década de 1860, servían como modelos importados del exterior para la formación de maestros.⁹ Estas funcionaban como centros de difusión de las pedagogías que gravitaron en el espectro educativo en aquellos años y se decía que eran “escuelas de Boston” en alusión a que sus directores, textos, programas, métodos e inclusive sus fachadas edilicias eran homólogas a los modelos norteamericanos.

Desde sus primeros años, la importancia de las escuelas normales —y su capacidad para transmitir el arte teórico de la enseñanza como la práctica profesional— estuvo asociada a una correcta articulación entre teoría y práctica que solo se podía desarrollar con una correcta formación de los maestros. Como sostuvo un tiempo después el pedagogo argentino Víctor Mercante,

los cursos teóricos no contribuían a perfeccionar las aptitudes didácticas del enseñante; que la maestría profesional es el resultado del

8 En la Argentina, si bien la Asociación Nacional de Educadores se creó en 1886 y la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires en 1900, pueden identificarse importantes antecedentes desde 1881 con la huelga de las maestras puntanas contra un atraso en los salarios como de una reducción de empleados públicos en la provincia de Santa Fe, donde fueron suspendidas de sus labores alrededor de ocho meses (Birgin, 1999).

9 Al momento del CPI, también se encontraban instaladas las escuelas normales de Tucumán, dos en Buenos Aires, en Mendoza, una en Rosario, Tucumán, y otra en San Juan.

ejercicio, bajo una dirección experta, de la enseñanza en la escuela primaria. Por eso se gestionó de los poderes provinciales, la autorización para que los aspirantes, al mismo tiempo que en el Colegio hacían el aprendizaje general y teórico de las ciencias, practicaran la docencia en las escuelas públicas, dirigidas por maestros de grado. (Mercante, 1918, p. 213)

La Escuela Normal de Paraná otorgaba setenta becas a jóvenes de las provincias que desearan realizar estudios a cambio de ejercer al menos durante seis años la docencia o devolver el importe de la beca con su profesión. Sin embargo, la delicada situación del país a causa de la rebelión federal del caudillo José López Jordán en 1870 retrasó el impulso del normalismo; en todo caso, desde 1882, la discusión sobre este, una vez finalizadas las luchas civiles que desde la Revolución de Mayo de 1810 desgarraron la región, estaba instalada (Herrero, 2011).

Durante las rectorías de José María Torres en la Escuela de Paraná (quien luego participara en el CPI) (Kummer, 2011), el establecimiento alcanzó su definitiva organización. Al amparo de las ideas de Johann Pestalozzi (Ruíz *et al.*, 2008), más los idearios sarmientistas de valorización republicana y democracia, se fue forjando una conciencia de que la acción docente era un medio poderoso para forjar la civilización del país mediante la educación popular y común para los futuros habitantes (Solari, 1949). Torres aseguraba que sin educación no era posible la libertad y le preocupaba especialmente “que el maestro fuera considerado socialmente como un profesional y, en ese sentido, se preocupó por seleccionar rigurosamente a los aspirantes a la Escuela Normal” (Campos, 2016, p. 32).

La tradición pedagógica normalista, que recién comenzaba a calar en un sector importante de las elites, también tenía una fuerte influencia del contemporáneo Pedro Scalabrini, quien, en 1871, fundó el Colegio Sud América —que dirigió hasta 1872—. Scalabrini era un emigrado italiano, reconocido por introducir las doctrinas de Herbert Spencer, Auguste Comte y Charles Darwin en América del Sur. Sus pilares teóricos fundamentales promovían el avance de la organización de la educación asociada a la evolución de la especie mediante el conocimiento de la situación histórica de los pueblos a educar (Solari, 1949). La relación cultura-naturaleza, vinculada a la idea de evolución, era un componente central del pensamiento educativo en aquellos años. Tanto en el plano natural como en el humano convergieron las ideas de Charles Darwin y Herbert Spencer entre los más célebres precursores del naturalismo. El origen de las trasformaciones y el desarrollo a partir de las ideas se encontraba en las ciencias biológicas; especialmente aquí era donde se estaba rompiendo con la idea de un mundo estable tras la irrupción del concepto de *desarrollo*, asociado al de *evolución*, como aliciente social para incentivar el moderno capitalismo. En otras palabras, de la clasificación, descripción y una mirada de estabilidad

de los elementos de la naturaleza, se pasaría a la idea de transformación de la naturaleza, en donde el hombre ocuparía una posición central para integrarse al desarrollado capitalismo mundial.

Los primeros hitos evolucionistas provenientes de las ciencias naturales y físicas redefinían las concepciones sobre la organización social en las jóvenes repúblicas sudamericanas (Galafassi, 2001). Durante el último tercio del siglo XIX, los conceptos de *evolución*, *progreso* y *desarrollo* condujeron a pensar el cambio como un destino positivo. El augurado positivismo comenzaba a difundirse en los círculos intelectuales de aquellos años e imbuía la profesión docente junto a la hegemonía del liberalismo y el republicanismo que encarnaban las elites —aunque aún en conflicto con el catolicismo y la lenta propagación del anarquismo y el socialismo—.

A tono con las ideas evolucionistas de la época, Florentino Ameghino, quien exponía sus colecciones en la Plaza Once en el marco de la Exposición Continental de la Industria que se realizaba en paralelo al CPI, decía:

Recorriendo las galerías de la Exposición Continental, podéis formaros una idea del alto grado de civilización que el hombre ha alcanzado. Si sabéis apreciar lo que se os presenta a la vista no podéis por menos que considerarlo verdaderamente maravilloso [...] os convenceréis de que la ciencia ha llegado a investigar y conocer un grandísimo número de leyes de la naturaleza que rigen en nuestro planeta y aún en la inmensidad del espacio. Ahí podéis ver que los adelantos de la física, la química y la mecánica han producido verdaderas maravillas [...] el hombre á conseguido fabricar verdaderas ciudades flotantes [...], ha penetrado el secreto de otros mundos que se encuentran a millares de leguas [...]. Por medio de la electricidad se ha adelantado al tiempo [...], transmite la voz amiga a leguas de distancias [...]. Con el descubrimiento del vapor [...] cruza la atmósfera con mayor velocidad que el vuelo de las aves, viaja por la superficie de la tierra y del agua con pasmosa celeridad, desciende al fondo del mar y pasa por debajo de las más altas montañas. (Cucuzza, 1986, p. 201)

Ameghino dejaba entrever en sus palabras los intersticios de secularización que comenzaban a tomar un gran impulso en la década de 1880. En aquellos años, la formación del Estado, la expansión de la economía capitalista y las migraciones en masa despertaban un desinterés por las referencias religiosas en las instituciones del país (Di Stefano, 2012).¹⁰

10 La Iglesia católica fue un actor central del CPI. Varios trabajos se han ocupado de su papel en el debate educativo de dicho evento y hacia fines de siglo XIX en torno a temas como la exigencia de escuelas confesionales en horarios de clase (Recalde, 1987; Biagini, 1983), las escalas institucionales en la competencia educativa desde los municipios hasta las provincias (Minteguaga, 2009; Duarte, 2014a) y la resiliencia de la religión en las instituciones educativas (Duarte, 2014a), por mencionar algunas cuestiones. Sin embargo, hemos marginado el debate religioso porque consideramos que este, en su mayor medida, se correspondió con una dimensión aparte dadas las complejidades de las discusiones que se abrieron frente a los favorables de una educación laica. Para este último asunto pueden consultarse: Rossi (2020, 2021).

Desde la educación y un sector de las elites se desarrollaban los debates en torno a la posibilidad de construir e infundir una matriz nacional para aglutinar y disciplinar a los habitantes provenientes de otros países y culturas regionales. Sin embargo, como lo analizado por Bertoni (2001) en torno al nacionalismo argentino, incluso al referir el papel de las primeras asociaciones de maestros, existieron importantes tensiones entre la población inmigrante y local que daban escasa homogeneidad a la identidad nacional. En este sentido, como la autora lo señala, durante estos años el CNE le imprimió una nueva marcha a este asunto que, aunque no era nuevo, adquiriría relevantes debates en estos años y revestiría a las escuelas de un papel fundante. Estos cambios comenzaron a evidenciarse en las asignaturas que se dictaban en los colegios: mientras venían presentando materiales ilustrativos e informativos provenientes de países europeos, empezaron a prestar interés en la geografía y la historia nacional, así como en la educación cívica. La creación de los museos escolares comenzó a ser un pilar de articulación con las escuelas primarias, pues proveyó materiales para la enseñanza de la naturaleza y la geografía local.

Enfundada de este espíritu la formación de los maestros, lo que realmente importaba a las elites en el CPI, más que los primeros reclamos gremiales, era el avance de un sistema de instrucción pública en el que los maestros serían una piedra angular de progreso. De hecho, cuando el ministro de Culto e Instrucción Pública, Manuel Pizarro, enviara a Domingo Sarmiento una nota sobre la conveniencia de llevar a cabo un congreso pedagógico, este último sugirió que tal evento habría de tener un carácter internacional —pero dejó claro que los aportes debían apuntar al interés del desarrollo educativo nacional—. Sarmiento reproducía el ideal de progreso educativo, referenciado en los Estados Unidos por Horace Mann, en Francia por Jules Ferry y también en algunos países vecinos de América del Sur como Uruguay, que debía infundirse en las provincias y territorios recientemente poblados:

Ha sido aceptada la idea, en cuanto pudiera contribuir á despertar mayor interés en el público, y difundirlo en las provincias [...] hubiera esperanza de que el Uruguay y Estados vecinos, espusieran muestras del estado de su enseñanza, y enviaren a sus Inspectores ó Visitadores, pues que, siendo en efecto Chile y el Uruguay las Repúblicas contiguas de nuestra lengua, que tienen organizada la educacion primaria de mucha utilidad, habria de ser para nuestros consejos, Profesores y Maestros de la Educación Comun, oir á los entendidos de aquellos países [...]. Cuando han sido los Congresos de Educacion, añadidos á las manifestaciones del progreso industrial de países, tales como los Estados Unidos ó la Francia, la esposicion de sistemas, metodos, material, y aún edificios de Escuelas, se hacia para comparar el desarrollo de los diversos Estados de la Union entre sí, y de las naciones diversas de Europa [...]. Nuestra situacion es distinta. No nos han de traer espositores

de las Provincias del Interior gran cosa creada por sus educacionistas en todo lo referente á educacion comun; ni sus Profesores, Directores ó Directoras de educacion, han de añadir mucho de útil á los conocimientos que ya poseemos, y venimos adquiriendo de los pueblos que nos sirven de Mentores y de Guías. (Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1982, n.º 3, p. 82)

Como Sarmiento, un amplio sector del CPI interpretaba que los hombres más cultos darían progreso no solo a la instrucción primaria, sino también indirectamente al gobierno. Esto, en definitiva, iba a determinar un formato esencial para infundir en los maestros la línea sacerdotal de la enseñanza. Sin embargo, cuidar que las discusiones no trascendieran hacia asuntos que involucraran la profesionalización del magisterio aún, aunque era necesario tratar algunas, era parte del ideario de ese sector de las elites que impulsaba las primeras escuelas normales. Por ello, los asuntos que involucraron a estos se mantuvieron en los márgenes de la relación entre el Estado y su formación pedagógica, aunque finalmente no fue posible superponer estas temáticas a las voces que marginalmente se hicieron oír en el recinto.

Los debates sobre la profesionalización docente a finales del siglo XIX

La exigencia de poseer un certificado expedido por una escuela normal para ejercer la docencia provocó discusiones entre quienes resistían al prematuro normalismo impulsado por las elites y quienes buscaban legitimar la profesión. Por ejemplo, el delegado Melchor Otamendi, director de la Escuela Elemental de la Capital Federal, aseguraba que “no veía mayores inconvenientes en confiar la dirección de una escuela pública a una persona que no hubiese cursado la escuela normal y demostrara conocimientos y aptitudes para transmitirlos” (Bravo, 1987, p. 51).¹¹

También el establecimiento de las jerarquías y los concursos públicos para la designación de maestros en puestos clave fue una de las preocupaciones centrales en el CPI.¹² De esta forma, fue el congresal Romay quien dijo sobre los maestros que era una prioridad asegurar “su independencia, tanto en su vida civil, política, como económica: de tal modo que su espíritu no esté constantemente solicitado por poderosas influencias que

11 Tercera sesión ordinaria (13 de abril de 1882).

12 Ya hemos señalado que las cuestiones consideradas como gremiales que se desarrollaron en los debates provocaron discusiones. Aunque “tal resistencia fue finalmente vencida al señalarse que con ese criterio [el de que los maestros no podían intervenir en discusiones sobre cuestiones que les afectaban en el plano laboral] los enseñantes estaban inhibidos de intervenir y votar en casi todos los puntos en discusión por tener muchos de ellos un nexo estrecho con su labor” (Biagini, 1983, p. 48).

le hagan desviar de su camino natural” (Biagini, 1983, p. 47).¹³ Con esto se buscaba poner en discusión que el magisterio otorgara una estabilidad económica a los enseñantes y que “dejase de ser la profesión más penosa” (Biagini, 1983, p. 48).

Estas discusiones estaban atravesadas por la creciente importancia que adquiriría la pedagogía y su carácter científico. Era una realidad en los años del CPI, y especialmente en las discusiones que allí se desarrollaron, que el enseñante debía conocer el arte de la enseñanza no solo teóricamente sino también prácticamente: mandato del nuevo normalismo educativo que establecía prácticas en las escuelas. A tal efecto, Berra señaló la importancia que estaban adquiriendo la formación de los maestros y la expansión de las escuelas normales:

Es, pues, una necesidad suprema formar maestros competentes, y para formarlos no basta la iniciativa individual, el interés personal del aspirante a cada magisterio [...]. Es necesario aumentar el numero de escuelas normales, tanto como sea posible, aplicando a ellas la misma regla que a las escuelas comunes; cuanto mayor sea su numero; cuanto mejor repartidas esten en el territorio, más jóvenes concurrirán y sus progresos haran en este sentido, por consiguiente, la instruccion y la educación pública [...]. los alumnos maestros deben pasar en las escuelas, tres, cuatro y cinco años sin ganar, privando a sus familias de la parte de servicios que esos alumnos podrían hacerles, y, más que privándolas de servicios, apropiándose para la satisfaccion de sus necesidades una parte de los recursos que la familia cuenta para su subsistencia [...]. Hay una disposición que quizá no necesita comentarios. Es la que establece que para el servicio de las escuelas publicas deben preferirse los maestros que se han formado en las escuelas normales á los que no solo son en ésta forma, porque ya existe la presunción de que el maestro formado en escuelas normales, no solo tiene la competencia técnica que su título demuestra, sino que tambien que ha recibido la educacion que debe recibirse en una escuela de esta clase. (Consejo Nacional de Educación, septiembre de 1983, pp. 436-437)

El paraguay no solo da cuenta de una perspectiva positivista de la educación —también afín al normalismo, propia de aquellos años—; asimismo, refleja la necesidad de que los maestrandos no enfrenten tan duras penas para el ejercicio de su profesión en un momento en que su escasez atentaba contra la formación de un sistema (Delio, 2013). Con ello, evidenció cómo algunos miembros de la elite política buscaban reivindicar esos reclamos gremiales a contracorriente de otros. La necesidad de una

13 Salvador Maldonado, quien era director de la Escuela Elemental de la Capital Federal, negaba las penurias de los maestros normales que describía Groussac en su disertación y desacreditaba las reivindicaciones gremiales diciendo que “rechazaba los negros colores con que se pinta la situación actual de la educación, porque en la escuela, rodeado de los niños, era feliz y se olvidaba de las miserias de la tierra” (Bravo, 1987, p. 51).

mejora salarial, de una mejor formación y el reconocimiento explícito de las penurias que vivían los maestros dejaban claro para un grupo de congresales que el magisterio debía profesionalizarse y que la difusión de las escuelas normales era fundamental y armónica con algunas reivindicaciones gremiales.¹⁴

La exigencia de un certificado a los maestros para el desempeño del magisterio público también fue señalada por Berra como una necesidad urgente para el progreso educativo.¹⁵ Un primer punto era la desconfianza respecto de la idoneidad de los maestros para ejercer el cargo, debido a la creciente importancia que adquiría la enseñanza de las cosas para los positivistas: aprendizaje por experiencia y contacto directo con el mundo o con los elementos más cercanos y representativos de él. En este marco, la preocupación de una parte de los congresales era no dejar librado a la iniciativa de los docentes el tratamiento de ningún contenido que no respondiera estrictamente, ahora, a su formación en escuelas normales y, por lo tanto, a las necesidades nacionales. En este sentido, y a su vez, Berra introducía una tensión entre normalismo nuevo y maestros antiguos al distinguir entre quien ejercía un derecho privado de enseñar y quien enseñaba a través de un cargo público:

El maestro, si ejerce su profesión privadamente, ya por lecciones que de á domicilio, ó abriendo una escuela en la cual recibe a todos los alumnos que se le confían, ejerce un derecho, y los que aprecian si lo ejerce bien o mal, son los padres de los niños. Cuando el maestro va a ejercer su profesion a una escuela publica —y llamo publicas a las escuelas del Estado o del Municipio— entonces ya no ejerce su derecho, ejerce una función publica, y, por lo mismo, las autoridades pueden exigirle que pruebe su competencia. (Consejo Nacional de Educación, septiembre de 1983, pp. 436-437)

En la exposición de Torres sobre “Reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros” volvieron a resurgir algunos puntos que involucraban la condición y las

14 Esto lo señala Myriam Southwell (2013, p. 35), quien también afirma que existían otras dificultades en aquellos años como la precariedad de las instalaciones edilicias y los periódicos retrasos en el pago de los salarios que reiteradamente eran demorados, lo que provocaba que los mejores perfiles se alejaran de la actividad.

15 Groussac fue quien señaló en la segunda sesión ordinaria que “como es de esperarse, en nuestras mil y tantas escuelas primarias, se encuentran maestros de muy diversas actitudes. La enseñanza ha sido hasta ahora la playa mas ó menos hospitalaria donde todos los naufragos de la existencia levantan su tienda de un día, su abrigo provisorio. Fuera de la minoría de maestros que, al enseñar ejercen legítimamente su oficio, esta carrera ofrecería una coleccion variada de todas las profesiones civilizadas. Antiguos comerciantes, industriales agricultores, pseudo literatos, artesanos, aceptaban esta posicion modesta y transitoria, como se refugia uno en el primer zaguan durante el aguacero. En la gran carestía intelectual de nuestras provincias, no habia que pensar en exigir examen” (Consejo Nacional de Educación, abril de 1883, p. 190).

políticas de formación de los maestros. Torres también sostuvo determinadamente que la exigencia de certificados a los maestros era una necesidad y que debía efectivizarse como lo habían hecho las naciones más prósperas:

No exigir pruebas de idoneidad a las personas que quieran dedicarse al magisterio, no es consagrar la verdadera libertad de enseñar, sino someter la enseñanza al dominio del empirismo que vicia las inteligencias, las voluntades y los sentimientos de los niños, dificultando que las nuevas generaciones se preparen para el mejor cumplimiento de los deberes de la vida [...]. Por todas estas razones, es necesario que se reglamente el ejercicio de la enseñanza, como lo han reglamentado todas las naciones que tienen su educación en altos grados de prosperidad [...]. Donde la ley no exige á los maestros instrucción, educación practica y diploma o certificado de idoneidad y donde, por consiguiente, cualquier persona puede dedicarse al magisterio sin saber en qué consiste la enseñanza, sin conocer los metodos de la educación como arte, sin tener ninguna familiaridad con los principios de la Educación como ciencia, sin haber estudiado lo que han dicho y hecho otros educadores más eminentes, no existe la profesión de la enseñanza. (Bravo, 1987, p. 59-60)¹⁶

Las resistencias a esta postura se fundamentaban en que la Constitución garantizaba explícitamente el derecho a enseñar, lo que necesariamente dividía a los congresales entre liberales, que impulsaban las estructuras del Estado, y liberal-conservadores, que defendían los derechos privados. Por ejemplo, Luis Varela intervino contra los requisitos de acreditación evocando a Don Salvador Negroto, un antiguo maestro local que incluso había enseñado a algunos de los congresales.¹⁷ Cucuzza (1984) señaló al respecto que era hábil la estrategia de referenciar al anciano maestro como un baluarte de la libertad de enseñanza para marginar la exigencia de un certificado, lo cual, en verdad, escondía las resistencias a los estatistas. Por consiguiente, Varela afirmó: “No reconozco escuela privada. Reconozco la industria que lleva a un maestro a fundar escuela, pero la escuela es pública, a tal extremo, que el inspector nombrado por el Estado tendría siempre la puerta abierta [...] como a un establecimiento público” (Cucuzza, 1986, p. 77). Así, Varela borraba las distinciones entre escuelas públicas y privadas en aras de proteger las libertades individua-

16 Quinta sesión ordinaria, 15 de abril de 1882.

17 Al respecto, Varela dijo en su defensa que “la Constitución ha garantizado el derecho de enseñar y aprender, con las limitaciones que la ley señale. Pero, cuando la Constitución dá el derecho de establecer limitaciones, no entra en ellas la exclusion, la muerte completa de una libertad. Hace pocos años que tenemos escuelas normales; y por lo menos el sentimiento de la gratitud tendría que traerme aquí, para protestar contra el artículo, en nombre del viejo anciano que se sentaba á espaldas de este Congreso hace pocos días, de D. Salvador Negroto, que durante cuarenta años ha educado veinte generaciones, y que no podría tener escuela pública si este artículo se incorporase en la ley actual” (Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1882, n.º 20, p. 629).

les y seguramente enfrentando así el avance de las estructuras estatales sobre ellas, o de determinadas consignas que el embrionario normalismo buscaba introducir en las escuelas.

Finalmente, establecida la distinción entre el derecho de enseñar y la enseñanza bajo un cargo público ligado al Estado, el proyecto de resolución que se presentó al finalizar la quinta sesión instauró la exigencia de un certificado expedido por una escuela normal. De esta forma, quedaba sentado “que los diplomas dados por las Escuelas Normales y visados por el Sr. Ministro de Instrucción Pública de la Nación, habiliten a sus poseedores para obtener empleos en las escuelas nacionales o provinciales” (Cucuzza, 1986, p. 62).

Las discusiones en torno a la inamovilidad docente fue otro de los pilares que generó controversias. Como hemos mencionado, por un lado se encontraban quienes aludían a la vocación docente en un sentido apostólico y sacerdotal apelando a la misión educadora. Este grupo combatía la inamovilidad docente porque consideraba que esta impediría a los más idóneos reemplazar a los individuos incapaces en la profesión. Por otro lado, había un sector que defendía férreamente “la estabilidad del magisterio, censurando la ley de educación bonaerense que facilitaba el nombramiento o destitución de los maestros en forma arbitraria” (Biagini, 1983, p. 60).

Fue durante la tercera sesión de prórroga del 24 de abril donde se propuso que la inamovilidad en el desempeño de los cargos docentes debía ser hasta los sesenta años, con distintas formas de retribución y previsión luego del retiro de la actividad. Un proyecto de resolución que se desarrollaba en la sesión mencionada consideraba que

como un acto de tardía justicia, a la vez que como un estímulo en el presente para atraer a los que ejercen otras carreras, se establezca: a) la inamovilidad del maestro mientras dure su buena conducta y su competencia hasta la edad de sesenta años y b) el premio en dinero y tierras públicas al maestro, o la jubilación y, en su caso, pensión para la viuda e hijos. (Bravo, 1987, p. 77-78)¹⁸

En este cuadro, el uruguayo De Pena manifestó estar en contra tanto de la inamovilidad como de la jubilación del maestro. Contra la inamovilidad aseguraba que la comisión ya había establecido que los maestros debían ser protegidos de destituciones arbitrarias:

La inamovilidad es un inconveniente, no solo porque después de cierto tiempo, pueden los maestros no estar a la altura que requiere la administración escolar, cuyos progresos puede exigir ciertos cambios en su personal, sino también porque suele ser ventajoso para la educación,

18 Tercera sesión de prórroga, 26 de abril de 1882.

cambiar a los maestros de puesto, para lo cual se requiere que la acción de la administración escolar quede expedita. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

La preocupación por evitar que los maestros no se estancaran en sus puestos estaba en verdad subsumida a las disputas entre cuestiones gremiales y de autogobierno e independencia de la administración escolar. Finalmente, el tema quedó abierto entre estas dos posturas y la inamovilidad solo limitada a la precaución de que los maestros fueran protegidos de destituciones arbitrarias, como lo sugería De Pena.

La jubilación fue el otro pilar de las discusiones. Para algunos congresales, establecer un sistema previsional era una medida perjudicial para las arcas del Estado. Así lo pensaba De Pena al decir que:

[...] La jubilación, es también sumamente perjudicial. Uno de los progresos que se han hecho en mi país [Uruguay], a mi entender, es haber establecido que no habrá jubilaciones desde el año ochenta y siete en adelante. Y este principio, tanto más debe aplicarse en los estados, y en cuanto respecta a los maestros como empleados públicos, cuanto que si hay un sistema que fomente la burocracia o el mal de empleos, es el de las jubilaciones. Si la jubilación se busca como un medio directo de favorecer al magisterio, en el mismo caso están los demás empleados de la nación. El empleado debe percibir el sueldo que le corresponde, y el Estado no debe convertirse nunca en su caja de ahorros. Este es el principio de equidad y justicia. Las jubilaciones conducen al aumento de los empleados en las reparticiones públicas, y al cabo de cierto tiempo el Estado se encuentra con su presupuesto recargado con un servicio de pensiones que no representa utilidad alguna para la Nación. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Debido a la presencia de maestros en el recinto, las voces contrarias no tardaron en hacerse eco entre las disertaciones para expresar su disconformidad. La maestra Juana Manso de Noronha respondió con cierta indignación:

Un empleado no puede pedir jubilación después de haber gozado de un sueldo de cuatro ó cinco mil pesos, durante veinte ó veinte y cinco años, me parece muy justo; pero que un pobre maestro que ha debilitado su cuerpo y su espíritu, que ha acortado su vida durante veinte y cinco años, educando millares de hijos ajenos, vaya de puerta en puerta: —¡Hermano una limosna por el amor de Dios! ¡Hermano una limosna por el amor de Dios!— sería injustificable. El maestro es un soldado, es un herido que tiene derecho á pedir una jubilacion, como cualquier otro que haya sacrificado su vida. Entonces no es justo, no es conveniente, ¡no es moral abandonarle en sus últimos dias! (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Inmediatamente, Jacobo Varela pidió la palabra para elogiar a De Pena, quien trató la cuestión de la inamovilidad a pesar del desprestigio que esta gozaba en una parte de la asamblea —claramente refiriéndose a las palabras de Norohna y otros maestros que murmuraban en las gradas—. Luego de apoyar la postura de Pena y tras considerar “perniciosísima” la inamovilidad, Varela decía:

Se encarna, á mi juicio, esta cuestion desde el punto de vista del interés del gremio buscando en ella la manera de salvar al maestro de las injusticias que la sociedad hace pesar sobre su cabeza. Pero no es así como debe encararse un buen sistema de educacion, sino bajo el punto de vista de la conveniencia general de educar bien á los niños. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, 177-178)

Se entendía que la inamovilidad llevaba al desarrollo de un sistema vicioso que tendría como efecto que los maestros quedaran desactualizados, atentando contra la ilustración de los niños, a la que en verdad se apelaba para contrariar a los maestros que exigían aquellos beneficios. Pero, en verdad, se trataba también de las tensiones propias entre quienes buscaban desde arriba instalar nuevas discusiones escolares de acuerdo al normalismo y quienes desde la escuela resistían con cierto sentido gremial. Así, y tratando se disociar los reclamos del magisterio con la escuela, Varela decía:

La institucion escolar no es una institucion de caridad, no busca sinó los efectos útiles sobre la educacion de los niños, y es únicamente para conseguirlos que se vale del maestro, como de un instrumento. Creo sí que, por conveniencia general, debe propenderse á que el maestro se forme bien, con todas las aptitudes necesarias, y á que las mantenga durante su vida; y es únicamente bajo ese punto de vista que debe suministrarse al maestro un medio de subsistencia regular; para servir no los intereses personales del maestro, sinó los de la escuela, los de la comunidad. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, p. 178)

Los que discutían la inamovilidad entendían que esta representaba un estorbo para el progreso escolar, además de ser un impedimento para los estímulos de la carrera de magisterio, que, al contrario de otras profesiones, no presentaba hasta el momento posición, jerarquía ni ascensos. Así lo entendía Varela, cuando expresaba que, de aceptarse la inamovilidad, podía suceder que un maestro permaneciera veinte años dirigiendo la misma escuela y desplazara así a los más capaces y actualizados normalistas de espíritu moderno:

En la práctica de mi patria, lo declaro con franqueza, me he convencido de que la educacion estaria allí á doble altura, cualquier sea aquella en que se la considere ahora, si no fuese precisamente el respeto que

se tiene á lo que los maestros llaman derechos adquiridos. La mitad de los maestros no sirven para nada; esta es la verdad. Y ¿como se les arroja á la calle? El uno es bueno, moral y honesto; la otra es una señora encanecida en el magisterio [...]. Un amigo mio habia contribuido con su voto á destituir un maestro despues de veinte años de ejercicio; era muy buena persona, muy honesta, muy honrada; pero no sabia enseñar; de métodos, no entendia una sola palabra. Reclamó ante la autoridad escolar superior, quien pasó el asunto á informe del amigo á quien me refiero. Este informó, diciendo que en el interés general de la sociedad, debia, no solo confirmar la destitucion de ese maestro, sinó exigirle daños y prejuicios por las veinte generaciones que habia estraviado. Era la verdad. (Consejo Nacional de Educación, enero de 1883, p. 178)

Sin embargo, Varela buscaría un equilibrio en el debate al rescatar el sistema norteamericano, en el cual podían convivir la movilidad y la inamovilidad en la medida en que el maestro iba de una escuela a la otra y, en algunos casos, se movía conservando siempre su categoría de maestro mientras durara su buen desenvolvimiento. Así, nuevamente, el congresal recordaba, al igual que De Pena, que el Congreso ya había votado que la ley debía tomar garantías contra las destituciones arbitrarias de los maestros y que esto resultaba suficiente para cerrar la discusión que se estaba desarrollando:

¿Qué entiende por acordar al maestro una garantía contra las destituciones arbitrarias? No puede ni debe entenderse otra cosa que mantener al maestro en su puesto mientras dure su competencia y mientras dure su buena conducta moral. Esto es óbvio. Y, ¿cual es la diferencia entre el artículo de la Comision y el mio? Que el artículo de la Comision no señala límite alguno; y yo, mas lógico que la Comision, señalo un máximun á la facultad intelectual del maestro, á las fuerzas físicas del maestro, los sesenta años, y digo: esta inamovilidad garantiza al maestro que conserve su buena conducta hasta los sesenta años. ¿Dónde? ¿En la misma escuela en que empezó a enseñar? Yo no lo digo, ni puedo decirlo, por que dejo á la ley de cada país que establezca estas movilidades de una escuela á la otra; pero sostengo para el maestro lo que todas las leyes del mundo han establecido para el militar: aquel que gana su grado lo conserva mientras no queda tendido defendiendo la patria! (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 200)

Finalmente, el principio de la inamovilidad no fue adoptado, aunque sí la protección contra destituciones arbitrarias. Entre los aplausos que interrumpían la disertación de Varela, se pasó luego a hablar de las jubilaciones. Este último aseguraba que, por más que la ciencia económica entendía el principio de las jubilaciones como una carga pasiva, se trataba, en realidad, de una cuestión de “justicia humana”:

¿Qué busca este artículo entonces? Busca, simple y llanamente, esto: Vds. Sigan estudiando, sigan Vds. Virtuosos, porque, de hoy en mas, el magisterio es un sacerdocio, el magisterio tiene recompensas, el magisterio puede asegurar la vida, el hogar, y puede asegurarla hasta despues de la muerte del maestro". (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 200)

Leguizamón, por el contrario, subrayó lo inoportuna que creía la cuestión de la inamovilidad, lo redundante que era, ya que trataba de cuestiones que el Congreso había cerrado anteriormente, eximiéndose así de su tratamiento:

Si esta resolución se sancionase, seria, señores, el gremio de maestros de la República Argentina, el que se presentaría delante del país, delante de todos los países invitados, delante de todo el mundo que nos observa [...]. Señores: la inamovilidad, fundamentalmente, es un mal social, lo declaro con entera franqueza, yo soy el único que en esta Asamblea, como lo he dicho, goza de los privilegios de ella. La inamovilidad es un mal social, señores, y el mundo entero está hoy en contra de ella; aun para la magistratura, aun para los jueces [...] la inamovilidad esteriliza las inteligencias [...]. No soy opuesto a que se establezca algo que se relacione con las pensiones para los maestros con buena conducta, con asiduidad en sus funciones, que se inutilicen en el magisterio, ni mucho menos soy opuesto, de manera alguna, a que se acuerden medios de subsistencia a las viudas y a los hijos de los maestros, que queden en la miseria. No soy opuesto a esto: quiero que se establezca algo en este sentido, como tuve el honor de indicarlo en la Comisión; soy simplemente opuesto a la inamovilidad. (Consejo Nacional de Educación, junio de 1883, p. 208)

La inamovilidad generaba un amplio rechazo en algunos congresales que, más afines a las ideas normalistas, entendían que las consignas relacionadas con algún tipo de gremialismo docente debían reacomodarse a los nuevos egresados. El rechazo no era contra las pensiones ni otros medios de subsistencia, sino que, por el contrario, existía la convicción de que la inamovilidad esterilizaba las inteligencias. Luego de otras intervenciones que discutieron la adhesión y el rechazo al tema de las jubilaciones, la sesión se levantó tras decidir no dictaminar sobre el asunto.¹⁹

19 Gregorio Uriarte (delegado del Consejo Escolar de Ramallo) se manifestó a favor de la inamovilidad. Honorio Leguizamón, por su parte, se pronunció en contra, y otros, como Telémaco Susini, pedían directamente que se excluyeran las cuestiones de interés gremial. Véase la tercera sesión de prórroga en Bravo (1987, p. 123-124).

Reflexiones finales

En el CPI, la figura de los maestros tuvo una atención particular. A pesar de los reclamos, los debates buscaron postergar temas asociados al gremialismo o bien imprimirles un sentido profesionalizante. El Estado de derecho del cual se partía a finales del siglo XIX para buscar una nueva forma de ciudadanía estaba aún poco desarrollado, por lo que se entiende que no haya tenido un efecto nocivo para los organizadores del CPI que evitaban los reclamos asociados al gremialismo en su afán por instalar una doctrina positivista de la enseñanza, que priorizaba en los maestros y los sacerdotes laicos de los futuros habitantes.

Quienes imponían la norma y pretendían configurar una profesión de magisterio eran motivados en gran medida por las primeras iniciativas de los normalistas, que, por aquel entonces, daba sus primeros pasos. Miembros de las elites egresados, incluso de esas instituciones, buscaban el progreso nacional y la integración del país en una educación guiada por los preceptos positivistas y evolucionistas de la época que estaban siendo efectivos en otras naciones como la norteamericana y la francesa, encaminadas hacia el desarrollo capitalista y la integración del mercado mundial. No sin contradicciones, se dirimían espacios los republicanos que aceptaban que el necesario avance de las estructuras nacionales debía mermar, en cierto punto, las libertades individuales al exigir certificados y formalizar la educación estatal, y quienes, por el contrario, recurrían a la defensa constitucional de la libertad de enseñanza.

De forma que las preocupaciones de los agentes de las elites de la época, organizadoras y partícipes del CPI, estuvieron centradas en la configuración de un sistema de instrucción pública que dejara establecida la imagen de un maestro sacerdotal. Sin embargo, las contradicciones entre quienes defendían las libertades y entre quienes, al contrario, renunciaban a algunas de ellas ante el avance institucional, también alcanzaron a quienes discutían la jerarquización docente y la independencia del magisterio de las decisiones políticas contra quienes argumentaban los peligros de que se creara una indeseada burocracia de maestros que se alejara del progreso educativo. En este mismo sentido, se discutió la inamovilidad docente entre quienes defendían el avance estatal en la regulación de la profesionalización del magisterio asegurando jubilaciones y salarios, y quienes veían en esto un exceso de intervención contra las libertades individuales que, en definitiva, promovían la riqueza nacional. Aunque en cierto grado homogéneas, las elites liberales que organizaban la educación en aquel entonces discrepaban en estos asuntos, lo que en verdad da cuenta del plano más general del avance capitalista de fines del siglo XIX, que, aunque deseado por amplios y altos sectores sociales, no escapaba a las diferencias en cómo organizarlo. Los maestros fueron una insignia

principal del CPI, pero paradójicamente fueron reducidos a una imagen simbólica que aún debería esperar al avance de los derechos sociales a lo largo del siglo XX para tomar un protagonismo gremial con sentido nacional real.

Referencias

- Acri, M. (2013). *Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas (1881-1930)*. Ediciones Barcos.
- Ascolani, A. (1999). Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. *Anuario de Historia de la Educación*. SAHE, (2), 87-103. <https://shortest.link/kbx>
- Balduzzi, J. (2017). El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970. *Polifonías. Revista de Educación*, 7(10), 31-67. <https://shortest.link/k75>
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni, L. (2009). ¿Estado confesional o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX. En L. Bertoni y L. Privitellio (comps.), *Conflictos en democracia. La vida política argentina en dos siglos* (pp. 45-70). Siglo XXI.
- Biagini, H. (1983). *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. CEAL.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Ediciones Troquel.
- Bottarini, R. (2016). *Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el Primer Congreso Pedagógico de 1882* [ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Tandil. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/375>
- Bracamontes, L. (2011). Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino. *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, 12(1), 104-127. <https://shortest.link/k8b>
- Bravo, A. (1987). *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. EUDEBA.
- Campos, A. (2016). *Escuela Normal del Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Ediciones UADER.
- Cantarelli, A. (2011). El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Páginas Educación*, 1(4), 1-6. <https://shortest.link/kbC>

- Carbonari, M. (2004). *Sociedad civil, democracia e integración* [disertación]. VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur, Montevideo. http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/maria_rosa_carbonari.doc
- Consejo Nacional de Educación. (Noviembre de 1882). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 3, Buenos Aires, p. 82.
- Consejo Nacional de Educación. (Noviembre de 1882). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 20, Buenos Aires, p. 629.
- Consejo Nacional de Educación. (Enero de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año II, n.º 24, Buenos Aires, pp. 177-178.
- Consejo Nacional de Educación. (Abril de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 7, p. 206.
- Consejo Nacional de Educación. (Junio de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año II, n.º 33, Buenos Aires, p. 200.
- Consejo Nacional de Educación. (Septiembre de 1883). *Monitor de la Educación Común*, año I, n.º 14, Buenos Aires, pp. 436-437.
- Cucuzza, H. (1984). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En AA. VV. (eds.), *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-137). Cártao.
- Cucuzza, H. (1986). *De congreso a congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*. Besana.
- Delio, L. (2013). Algunos aportes de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 19-39). SUHE.
- Dogliotti, P. (2012). La figura del maestro en los albores de la tradición psicológica: el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. *Políticas Educativas*, 5(1), 59-77. <https://shortest.link/kbE>
- Duarte, D. (2014a). *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas* [tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Duarte, D. (2014b). Origen y función de *El Monitor de la Educación Común*. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia de la Universidad de Rosario*, 6(10), 129-149. <https://shortest.link/k71>
- Fernández, M. (2013). Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 39-57). SUHE.

- Fernández, S. (1984). *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. UNM.
- Figueroa, F. (2019). Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina (1880-1955). *Algunas Aproximaciones. Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, 30(30), 90-99. <https://shortest.link/k88>
- Galafassi, G. (2001). Las preocupaciones por la relación naturaleza-sociedad. Ideas y teorías en los siglos XIX y XX. Una primera aproximación. *Theomai. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad. Naturaleza y Desarrollo*, 1(3), 1-12. <https://shortest.link/kQc>
- Gindin, J. (22 y 23 de abril del 2010). *Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX* [conferencia]. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação, Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro. <https://shortest.link/k7v>
- Gobierno de la Nación Argentina. (enero de 1871). Ley n.º 463: Subvenciones Nacionales.
- Herrero, A. (2011). La “república posible” y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901). *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 1(80), 65-84. <https://shortest.link/kQf>
- Jens, A. (2008). Contienda de valores. Argentina y Brasil en la edad de las exposiciones. *Cuadernos de Literatura*, 25(13), 190-224. <https://shortest.link/kbM>
- Kummer, V. (2010). *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*. Ediciones UADER.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Loiacono, E. (2013). *España rendida a los pies de la Argentina. El león de mármol de Juan Ferrari en la Exposición Continental de 1882* [conferencia]. XIV Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia UNCuyo, Mendoza, Argentina. <https://shortest.link/kbN>
- Mercante, V. (1918). Escuelas normales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(5), 201-214.
- Minteguiaga, A. (2009). *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina*. Flacso.
- Nardacchione, G. (2010). La cuestión educativa en Argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001. *E-I@tina. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 8(31), 21-49. <https://shortest.link/kbR>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. CEAL.
- Rodríguez, L. (2013). Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 57-81). SUHE.
- Rossi, I. A. (2020). Del congreso estatal al congreso católico: la Iglesia católica a lo largo de un siglo. *Revista Polifonías*, 8(16), 76-99.
- Rossi, I. A. (2021). Escuela pública, gratuita y ¿confesional? La Iglesia católica en los congresos pedagógicos de Argentina. *Revista de Educación. Universidad de Costa Rica*, 45(1), 1-14.
- Ruíz, G., Marzoa, K., Mauceri, M., Molinari, A. y Schmidt, M. (2008). *La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX*. UBA.
- Sesiones del Congreso Pedagógico Internacional. (Julio de 1882). *Anales del Ateneo del Uruguay*, año 1, n.º 11.
- Solari, M. (1949). *Historia de la educación argentina*. Paidós.
- Southwell, M. (2013). Significación del Congreso Pedagógico. En J. Bralich y M. Southwell (comps.), *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882* (pp. 13-38). SUHE.
- Stéfano, R. di. (2011). El pacto laico argentino (1880-1920). *PolHis*, 1(8), 80-89. <https://shortest.link/kbD>
- Tedesco, J. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. UNIPE.
- Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*. CTERA.



Capital familiar y aprovechamiento escolar en secundarias mexicanas

Family Capital and School Achievement
in Mexican Secondary Schools

Capital familiar e desempenho escolar
nas escolas secundárias mexicanas

Juan Roberto Vargas-Sánchez* 

Para citar este artículo: Vargas-Sánchez, J. R. (2023). Capital familiar y aprovechamiento escolar en secundarias mexicanas. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 237-256. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13575>



Recibido: 26/03/2021
Evaluado: 04/08/2021

pp. 237-256

N.º 88

* Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. juanroberto_vargas@uaeh.edu.mx

Resumen

Conocer la condición socioeconómica y el acceso a bienes culturales es indispensable para contextualizar y comprender las diferencias en el rendimiento escolar. El capital familiar global es un índice que incorpora el nivel socioeconómico y el capital cultural de los estudiantes. En esta investigación se analiza la relación entre el capital familiar global y el logro escolar en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación de escolares mexicanos de educación secundaria. Para ello, se emplean regresiones por cuantiles con valores plausibles en cada modalidad educativa; así, el análisis se realiza en diferentes puntos de la distribución del rendimiento escolar. En todas las modalidades el capital familiar está asociado de forma positiva y significativa con el logro escolar, excepción hecha del caso de las escuelas comunitarias; en estas no importa cuánto se incremente dicho capital para mejorar el rendimiento escolar, lo que obliga a buscar otras alternativas para optimizarlo. En las otras modalidades, los hallazgos sugieren que se requiere apoyar económicamente a los estudiantes con los niveles más bajos de logro escolar para aumentar su capital familiar global por el lado del nivel socioeconómico, pues, en ellos, dicho capital tiene mayor efecto. En las escuelas privadas, los efectos del capital familiar son los más grandes. Finalmente, cabe recordar que contribuir a reducir la brecha académica originada por la condición de origen socioeconómico es competencia del sistema educativo.

Palabras clave

nivel de conocimientos; enseñanza secundaria; sistema educativo; ambiente cultural; ambiente económico

Keywords

knowledge level; secondary school; education systems; cultural environment; economic environment

Abstract

Knowledge of socioeconomic status and access to cultural assets is essential to contextualize and understand differences in school performance. Global family capital is an index that incorporates students' socioeconomic status and cultural capital. This research analyzes the relationship between global family capital and school achievement in mathematics and language and communication of Mexican secondary school students. For this purpose, quantile regressions with plausible values are used in each educational modality; thus, the analysis is conducted at different points of the distribution of school achievement. In all modalities, family capital is positively and significantly associated with school achievement, except in the case of community schools; in these, it does not matter how much this capital is increased to improve school achievement, which makes it necessary to look for other alternatives to optimize it. In the other modalities, the findings suggest that it is necessary to financially support students with the lowest levels of school achievement to increase their overall family capital on the socioeconomic level, since, in them, such capital has a greater effect. In private schools, the effects of family capital are the greatest. Finally, it is worth remembering that contributing to reduce the academic gap originated by socioeconomic origin is the responsibility of the educational system.

Resumo

O conhecimento do status socioeconômico e o acesso aos bens culturais é essencial para contextualizar e compreender as diferenças no desempenho escolar. O capital familiar global é um índice que incorpora o status sócio-econômico e o capital cultural dos estudantes. Nesta pesquisa, analisamos a relação entre o capital geral da família e o desempenho escolar nas áreas de matemática e linguagem e comunicação dos alunos do ensino médio mexicano. Para este fim, são utilizadas regressões de quantis com valores plausíveis em cada modalidade educacional; assim, a análise é realizada em diferentes pontos da distribuição do rendimento escolar. Em todas as modalidades, o capital familiar está positivamente e significativamente associado ao desempenho escolar, exceto no caso das escolas comunitárias; nestas, não importa o quanto este capital seja aumentado a fim de melhorar o desempenho escolar, o que torna necessário buscar outras alternativas para otimizá-lo. Nas outras modalidades, os resultados sugerem que é necessário apoio financeiro para os estudantes com os níveis mais baixos de aproveitamento escolar, a fim de aumentar seu capital familiar geral no lado sócio-econômico, já que, neles, tal capital tem um efeito maior. Nas escolas públicas, os efeitos do capital familiar são os maiores. Finalmente, é preciso lembrar que é responsabilidade do sistema educacional contribuir para reduzir a lacuna acadêmica causada pela origem sócio-econômica.

Palavras-chave

nível de conhecimento; educação secundária; sistema educacional; ambiente cultural; ambiente econômico

Introducción

Los estudiantes mexicanos de secundaria alcanzan resultados insuficientes en las pruebas estandarizadas internacionales de aprendizaje. En el examen del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) del año 2018, menos del 1 % de los alumnos evaluados obtuvo el nivel de excelencia, el 45 % se ubicó abajo del nivel dos en lectura y el 56 % en matemáticas. El nivel dos mide lo esencial que un estudiante debe aprender en la educación secundaria. De ahí que estar al tanto de las características individuales, familiares, de aula y escuela que se asocian con el logro escolar cobre relevancia a la luz de las posibilidades que tienen los sistemas educativos para incidir en los aprendizajes. Desatender las competencias básicas que promueve la educación escolar pone en riesgo el desarrollo individual de las personas y, con ello, el progreso de las sociedades. Identificar los factores que afectan el rendimiento escolar permite vislumbrar hacia dónde se pueden dirigir las políticas para mejorar el desempeño de los estudiantes mexicanos (OCDE, 2016).

La investigación educativa reconoce algunos factores personales, familiares, de aula y escuela que están relacionados con el logro de los aprendizajes. Por ejemplo, conocer la condición socioeconómica y el acceso a bienes culturales ha sido indispensable para contextualizar y comprender las diferencias en el rendimiento escolar. El capital cultural adopta tres formas: los bienes culturales, los títulos escolares y las disposiciones de cuerpo y mente para educarse (Bourdieu, 1986). Si bien la transmisión del capital cultural de padres a hijos tiene más riesgo de fracaso que la del capital económico, Bourdieu (2011) pensaba que el primero era un principio de diferenciación tan poderoso como el segundo. La acumulación del capital cultural se relaciona con las trayectorias escolares porque influye en las prácticas educativas de los estudiantes mediante la producción de símbolos educativos legítimos, por ejemplo, a través de formas refinadas de comunicación oral y escrita, lo que, a su vez, configura la percepción de los maestros (Blanco, 2013).

Hernández y González (2011) muestran asociación positiva entre el capital cultural y el desempeño escolar en estudiantes mexicanos de pre-escolar; además, el capital cultural presenta mayor influencia que el nivel socioeconómico en los resultados de las pruebas. Por su parte, Chaparro *et al.* (2016) realizan una caracterización de los estudiantes de secundaria de Baja California, México, con base en el nivel socioeconómico, el capital cultural y la organización familiar. Los autores encuentran que los estudiantes de alto rendimiento académico son aquellos con alto nivel socioeconómico y alto nivel de capital cultural.

Los niños provenientes de niveles socioeconómicos privilegiados se enfrentan a ambientes culturalmente abundantes. El capital cultural es uno de los canales mediante el cual se manifiesta el nivel socioeconómico. Los padres utilizan el capital económico para invertir en libros, materiales didácticos, actividades culturales o educación formal para sus hijos; es decir, el capital económico lo utilizan para incrementar el capital cultural de sus hijos. Es oportuno mencionar que la evidencia empírica muestra de forma invariable la relación positiva y significativa entre el aprovechamiento escolar y el nivel económico y educativo de los padres de los estudiantes (Kim *et al.*, 2019; Broer *et al.*, 2019; Thomson, 2018). El nivel socioeconómico es un factor determinante del logro educativo, cuyo efecto se incrementa al avanzar hacia mayores niveles de formación (Sirin, 2005). De acuerdo con la OCDE (2019), para el caso de México, con datos de PISA (2018), el nivel socioeconómico es un fuerte predictor del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Además, los alumnos con desventaja socioeconómica tienen el doble de probabilidad de no alcanzar el nivel básico de competencias en ciencias que los alumnos con mayor ventaja socioeconómica (OCDE, 2016).

El objetivo de este trabajo es estimar la relación entre el capital familiar global y el aprovechamiento escolar en los campos de formación de matemáticas y lenguaje y comunicación de estudiantes mexicanos de secundaria por nivel de rendimiento académico y por modalidad educativa. El capital familiar global es un índice que construye Blanco (2013) para incorporar las dimensiones del capital cultural y el económico de los escolares. La idea subyacente es que la identificación de la posición socioeconómica debe hacerse de manera multidimensional a partir de la información disponible.

La educación secundaria es un nivel educativo complejo y heterogéneo. Por un lado, sirve como medio de preparación para los siguientes niveles; pero también se considera que para algunos estudiantes será el último nivel educativo que estudien, de ahí que deba brindar capacitaciones técnico-laborales que los preparen para su incorporación al mercado laboral (Ducoing y Barrón, 2017). El análisis en este trabajo se desarrolla para cada tipo de escuela porque su diversidad se puede estudiar a partir de las modalidades educativas. Además, considerar subpoblaciones de estudiantes que comparten características a través de las distintas modalidades posibilita visualizar la segregación existente dentro del sistema educativo, y analizar los niveles de aprovechamiento a lo largo de las distribuciones de los puntajes también permite observar si hay efectos diferenciados en el interior de cada modalidad educativa.

Metodología

Datos y variables

El rendimiento escolar se mide con los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas de matemáticas y lenguaje y comunicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), en su modalidad Planea SEN del ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2018). El examen mide el dominio de conocimientos esenciales de los escolares en cada campo de formación evaluado. La prueba se aplica a una muestra de estudiantes de tercer grado de secundaria y es representativa a nivel nacional. Planea también reúne información sobre el entorno familiar y escolar con cuestionarios de contexto que se aplican a los alumnos, a sus docentes y al director de la escuela. La muestra de esta investigación contiene información de 109 226 escolares de las distintas modalidades de la educación secundaria.

La variable explicativa de interés es el capital familiar global. Bourdieu (1986) presenta el capital en tres formas fundamentales: económico, cultural y social. La característica del primero consiste en su facilidad para convertirse en dinero, mientras que el segundo se puede institucionalizar como preparación académica; en este sentido, para el autor, se trata de conceptos independientes. Blanco (2013) coincide con Bourdieu y reconoce la diferencia entre los distintos tipos de capital, pero muestra que no es necesario construir dos índices por separado y construye el índice capital familiar global con base en los recursos teóricos, la información estadística disponible y los resultados empíricos. Así, mediante un análisis factorial, retiene los elementos de mayor peso en el factor calculado y edifica una medida que sintetiza el capital cultural y el económico de los estudiantes.

El capital familiar global se expresa mediante un índice que se obtiene con el método estadístico de componentes principales. Se utiliza el criterio de raíz característica mayor que uno para obtener un componente que engloba las siguientes variables: educación de los padres, número de activos en el hogar y número de libros. La educación de los padres se identifica con las siguientes categorías: sin estudios, con primaria incompleta, con primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, preparatoria, bachillerato o carrera técnica y carrera universitaria o posgrado. Los activos y servicios en el hogar que se consideran son: la tenencia de lavadora, refrigerador, horno de microondas, estufa de gas, computadora, piso firme, acceso a energía eléctrica, agua potable, televisión de paga e internet. Todos los activos y servicios están ponderados de la misma forma. Los libros que se consideran son los que se encuentran en el hogar, pero que son independientes de los que se usan para la escuela. Esta variable

contempla las categorías: no hay otros libros, hay entre uno y 25 libros, tiene entre 26 y 50 libros, tiene entre 51 y 100 libros y tiene más de 100 libros en su hogar.

En la tabla 1 se presenta el valor p de la prueba de esfericidad de Bartlett, que tiene como hipótesis nula que las variables no están correlacionadas y sirve para mostrar que el método de componentes principales es pertinente. Además, se presenta el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual es un indicador de la adecuación muestral. Un KMO de 0,709 significa que la solución por el método de componentes principales es aceptable. También se presentan las cargas factoriales de cada variable incluida en el componente.¹

Tabla 1.

Estadísticos para el factor capital familiar global

Variables	Cargas factoriales
Educación de la madre	0,7413
Educación del padre	0,4658
Número de libros en el hogar	0,8616
Activos y servicios en el hogar	0,8594
Esfericidad de Bartlett ^a	0,000
KMO^b	0,709
Varianza explicada	56,19 %

Nota. ^a Se presenta el valor p de la prueba.

^b Es la medida de suficiencia del muestreo general Kaiser-Meyer-Olkin.

Fuente: elaboración propia.

Las variables de control incluidas en el modelo son: edad, género, clima del aula, reprobación de algún grado escolar, educación preescolar, dominio de alguna lengua indígena, infraestructura escolar, posibilidad de asistir a un salón de clases multigrado, tamaño de la clase y experiencia docente. Estas variables se incorporan en la modelación porque permiten establecer una base para comparar los efectos del capital familiar global sobre el rendimiento escolar en estudiantes con características similares y porque en la bibliografía se ha encontrado evidencia de su relación con el rendimiento académico (Blanco, 2013; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Choi *et al.*, 2018; Hernández, 2018; Valenti *et al.*, 2009).

1 Para poder calcular el logaritmo natural del capital familiar se le resta el valor mínimo observado y se suma el valor 0,01.

La educación secundaria en México

La educación secundaria en México es el nivel educativo posterior a la primaria y se cursa en tres años. En 1993 se reformó el artículo tercero de la Constitución para establecer su obligatoriedad. Tiene una cobertura del 84 % y una tasa de abandono escolar de alrededor del 5 % (INEE, 2019). La secundaria se imparte en seis modalidades: general pública, telesecundaria, técnica, comunitaria, privada y para trabajadores. La última no se considera en esta investigación porque las pruebas Planea SEN no se aplican en este tipo de escuelas.

Las escuelas secundarias privadas siguen una lógica de mercado y se establecen principalmente en zonas urbanas. El 33,5 % de la muestra de estudiantes pertenece a la modalidad general y constituye la mayoría de los alumnos del estudio; en esta modalidad, un docente especialista imparte clases de cada materia. En las secundarias técnicas, a los escolares se les capacita mediante contenidos de alguna especialidad laboral para facilitar su incorporación al mercado de trabajo; las demás asignaturas que se imparten son similares a las de la modalidad general. La telesecundaria es una modalidad educativa que apareció en México en 1968 y se caracteriza por proporcionar los mismos contenidos que las otras modalidades educativas, pero con la televisión como medio de apoyo; además, un solo profesor asesora a los estudiantes en todas las materias. Este tipo de servicio educativo se estableció en lugares donde no fuera factible geográfica o económicamente establecer una secundaria general o técnica (Estrada, 2017). Las escuelas telesecundarias se encuentran ubicadas en localidades rurales de alta y muy alta marginación, y es la opción más importante que tienen los habitantes de esas zonas para continuar con sus estudios (INEE, 2019).

La secundaria comunitaria se encuentra a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Esta modalidad se caracteriza por ser multigrado, es decir, el mismo docente imparte clases a más de un grado en el mismo salón. Además, atiende a población rural y se encuentra ubicada en localidades dispersas. La persona que facilita el conocimiento en este tipo de escuelas se llama líder para la educación comunitaria y debe ser un joven entre los 16 y 29 años, con escolaridad mínima de secundaria. Los líderes prestan este servicio social por un periodo de uno o dos años y, a cambio, reciben una beca para continuar con sus estudios y garantizar su manutención durante el periodo de servicio. Las secundarias comunitarias y las telesecundarias cuentan con la infraestructura escolar y el nivel de capital familiar más bajos de todas las modalidades educativas (ver tabla 2). La desigualdad y vulnerabilidad en estas modalidades pone en duda que se cumplan con las condiciones básicas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria (Ducoing, 2018).

Estadísticas descriptivas

En la tabla 2 se presenta la estadística descriptiva de la muestra. Se observa que la edad promedio de los estudiantes oscila entre 15,11 y 15,41 años. Los alumnos de las escuelas comunitarias son los que tienen mayor edad. Respecto a la composición por género, el 51 % de los estudiantes de telesecundarias son hombres, mientras que en las escuelas técnicas el 52 % son mujeres. El clima del aula mide el grado de comunicación entre alumnos y docentes; números más grandes de la variable significan mejor comunicación. Los alumnos de telesecundarias exhiben el índice más grande de clima del aula, seguidos por los estudiantes de escuelas comunitarias. Recordemos que estas modalidades se caracterizan por tener al mismo docente a cargo de todas las materias y es posible que el mayor tiempo de contacto sea el factor que determina el resultado de esta medida.

En las secundarias privadas, el 2,7 % de los alumnos habla alguna lengua indígena y en las escuelas comunitarias el 24 % lo hace. En cuanto al tamaño de la clase, poco más del 81 % de los alumnos de escuelas técnicas y generales se encuentra en un salón con al menos 30 compañeros. En contraste, solo el 6 % de los estudiantes de secundarias comunitarias integran grupos numerosos.

Tabla 2.
Estadística descriptiva de la muestra de estudio

	General	Técnica	Telesecundaria	Comunitaria	Privada
Edad ^a	15,12	15,11	15,27	15,41	15,15
Hombre	48,33	47,94	50,89	49,19	48,50
Capital familiar global ^a	3,43	3,36	2,56	1,98	4,50
Clima del aula ^a	-0,06	-0,04	0,19	0,07	0,03
Hablan lengua indígena (porcentaje)	3,93	5,85	15,64	24,30	2,72
Han repetido un año (porcentaje)	8,11	7,46	16,49	21,31	4,04
Asistió al preescolar (porcentaje)	97,81	97,73	95,42	92,47	98,49
Infraestructura escolar ^a	0,64	0,64	0,45	0,40	0,97
En salón con 30 o más alumnos (porcentaje)	81,18	82,45	14,33	6,17	38,13
Docentes con menos de 6 años de experiencia (porcentaje)	15,46	15,23	24,69	92,72	23,06
Observaciones	36,580	24,484	28,094	1,356	18,712

Nota. ^a Se presenta el promedio.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se presentan los valores descriptivos de la distribución del capital familiar global por modalidad educativa. La diversidad de la composición de los alumnos entre cada tipo de escuela también se puede advertir en esta figura. Los estudiantes de escuelas privadas presentan los niveles más altos de capital familiar y los de secundaria comunitaria los más bajos. Para dimensionar la magnitud de la diferencia entre las modalidades, es de observar que el percentil 95 del capital familiar en la modalidad comunitaria es más bajo que el quinto percentil de la modalidad privada; es decir, el 95 % de los alumnos de escuelas comunitarias tienen menos capital familiar que el 5 % de los alumnos de las escuelas privadas.

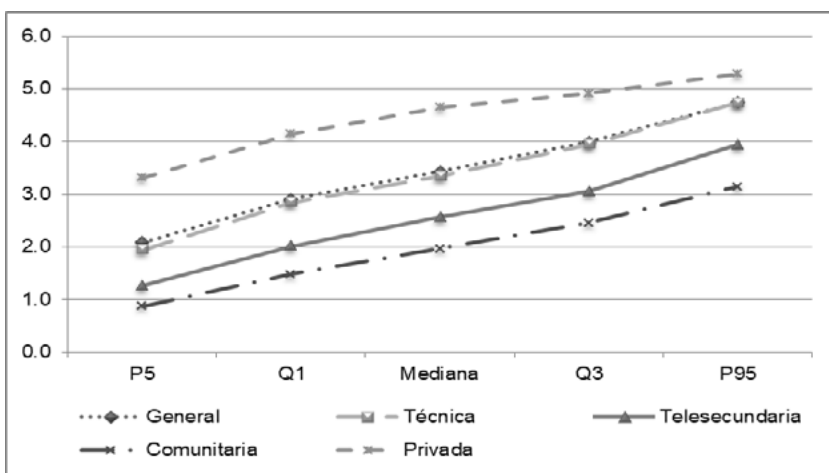


Figura 1.

Valores descriptivos de la distribución del capital familiar global por modalidad educativa

Fuente: elaboración propia.

Regresiones por cuantiles

Para calcular la relación entre el capital familiar global y el rendimiento escolar en distintos segmentos de las distribuciones de las calificaciones se emplea el método de regresiones por cuantiles. Koenker y Bassett (1978) desarrollaron la técnica y se ha utilizado en distintos trabajos de investigación educativa. Por ejemplo, para Turquía y Singapur, Kiliç (2020) muestra que entre los cuantiles de las calificaciones de la materia de ciencias hay efectos diferenciados de los factores identificados con el rendimiento escolar. Grätz y Wiborg (2020) calculan los efectos de distintas medidas del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar para Alemania, Noruega y Estados Unidos. Tobishima (2018) explora la relación entre el logro académico y la estructura familiar japonesa.

El modelo para el τ -ésimo cuantil condicional del rendimiento escolar que se emplea es:

$$Q\tau(\ln(y)|\ln(Cap_i), X) = \beta_0(\tau) + \beta_1(\tau)\ln(Cap_i) + \alpha(\tau)X + u \quad (1)$$

Donde $\tau \in (0,1)$ indica un cuantil de la distribución de calificaciones; X es un vector fila que registra las variables de control presentadas en la subsección titulada “Datos y variables”, y Cap_i mide el capital familiar global del estudiante. Toda vez que el rendimiento escolar se presenta con cinco valores plausibles, la estimación de los parámetros $\beta_0(\tau)$, $\beta_1(\tau)$ y $\alpha(\tau)$ se realiza con el módulo `pv` del paquete Stata desarrollado por Macdonald (2008). Los errores estándar de los parámetros se calculan con el método de réplicas equilibradas (BRR), modificado por Fay con un factor Fay de 0,3. El coeficiente de interés es $\hat{\beta}_1(\tau)$. Los resultados se presentan de tal forma que se interpreten como el efecto que se espera en el rendimiento escolar en el percentil τ cuando se incrementa en 10 % el capital familiar global.²

Resultados

En esta sección se presentan los resultados de las estimaciones de los campos de conocimiento evaluados en cada modalidad educativa. Los estudiantes que obtienen la menor cantidad de puntos en las pruebas Planea SEN, tanto de matemáticas como de lenguaje y comunicación, se ubican en el lado izquierdo de la distribución de las calificaciones, es decir, en el quinto percentil (P5). Los siguientes puntos de análisis de las calificaciones son: el percentil 25 o primer cuartil (Q1), la mediana, el percentil 75 o tercer cuartil (Q3), y el percentil 95. La lectura de los resultados de la figura 2 se hace de izquierda a derecha; entonces, los estudiantes con mayor logro escolar se localizan en el percentil 95.

2 Es decir, el efecto que se reporta en el documento principal es $e^{10\hat{\beta}_1} - 1$.

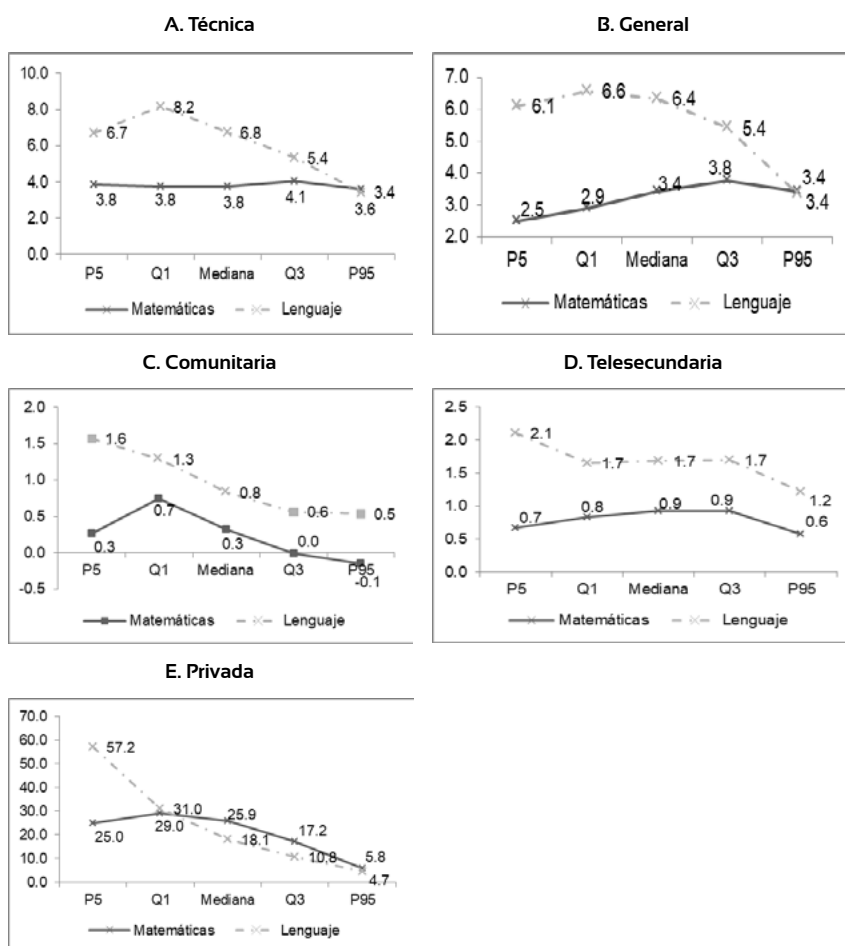


Figura 2.

Efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar por modalidad educativa

* Efectos estadísticamente significativos al 5 % en todas las modalidades y cuantiles, excepto en las escuelas comunitarias —en esta modalidad, solo Q1 y la mediana de lenguaje y comunicación son significativos al 5 %—.

Fuente: elaboración propia.

En cada panel de la figura 2 se muestran los resultados de los cálculos de la relación entre el capital familiar global y el rendimiento escolar para una modalidad educativa específica y en distintos puntos de la distribución. En todos los casos, la lectura de las estimaciones se debe hacer considerando que se trata de incrementos porcentuales en el rendimiento escolar ante un cambio del 10 % en el capital familiar global y manteniendo lo demás constante. Por tanto, en el panel A se observa que en las escuelas secundarias técnicas el efecto del capital familiar en el rendimiento escolar

es positivo tanto para matemáticas como para lenguaje y comunicación. En matemáticas, las estimaciones se mantienen relativamente estables a lo largo de toda la distribución; por ejemplo, dado el aumento del capital familiar en un 10 %, se espera un incremento de alrededor del 3,8 % en los puntajes de la evaluación entre el P5 y la mediana. En lenguaje y comunicación las estimaciones difieren en cada cuantil. Los estudiantes más sensibles al aumento en el capital familiar son los del primer cuartil (Q1), con un incremento de 8,2 %, y los que muestran menor afectación, con tan solo una mejora de 3,4 %, son los del percentil 95.

En el panel B se muestran los resultados para las escuelas secundarias generales. El incremento del capital familiar afecta más a las calificaciones de lenguaje y comunicación que a las de matemáticas. También destaca que, en lenguaje, los estudiantes del primer cuartil son los que exhiben la mayor magnitud en sus puntajes (6,6 %), pero, en matemáticas, la exhiben los del tercer cuartil con un aumento de 3,8 %. Las y los estudiantes con mayor logro escolar en esta modalidad obtienen el mismo incremento (3,4 %) en ambos campos disciplinares. Llama la atención que los estudiantes que muestran el menor incremento en los puntajes, tras el cambio en el capital familiar, sean los de menor logro escolar en matemáticas pero los de mayor logro en lenguaje y comunicación.

Las estimaciones de las escuelas secundarias comunitarias se presentan en el panel C. Esta modalidad se distingue de las otras porque es la única que no presenta efectos significativos en el logro de matemáticas tras el incremento en el capital familiar. Cabe hacer notar que esta modalidad es la menos sensible al aumento del capital familiar. En lenguaje y comunicación, las y los estudiantes en Q1 son los que muestran el mayor efecto estadísticamente significativo en sus puntajes, del 1,3 %, tras el incremento del 10 % en el capital familiar.

En las telesecundarias, las magnitudes que se exponen en el panel D son relativamente estables a lo largo de las distribuciones. En lenguaje y comunicación, los alumnos con menor logro escolar tienen el mayor crecimiento de la modalidad (2,1 %) ante el aumento del capital familiar. Los de mayor logro exhiben una mejora de 1,2 %, y los de la mediana, primer y tercer cuartil, de 1,7 %. En matemáticas, las y los escolares de la mediana y tercer cuartil crecen 0,9 % en los resultados de la prueba.

El último panel contiene las estimaciones de las escuelas secundarias privadas. En esta modalidad se observan los mayores incrementos y variaciones entre los cuantiles en ambos campos de formación de toda la investigación. Las alumnas y alumnos con los menores efectos del capital familiar en matemáticas y en lenguaje y comunicación son los que tienen el mayor logro escolar en ambos campos de formación, con incrementos del 5,8 % y 4,7 %, respectivamente. El mayor incremento en los puntajes

de la prueba es de 57,2 % y corresponde a los escolares con menor logro en lenguaje y comunicación. Le siguen los del primer cuartil, con un incremento del 31 %; los ubicados en la mediana, con 18,1 %, y los del tercer cuartil, con 10,8 %. En matemáticas, el mayor incremento en el puntaje de la prueba es de 29 % y es para los estudiantes localizados en el primer cuartil; luego, los del quinto percentil, con 25 %; las y los situados en la mediana, con 18,1 %, y finalmente los del tercer cuartil, con 10,8 %. En las tablas 1 y 2 del anexo, se presentan todos los coeficientes estimados de la ecuación (1) de ambos campos de formación y modalidad educativa.

Discusión

En el reporte de Coleman *et al.* (1966), se encontró evidencia de que la condición de origen de los estudiantes es un factor determinante del rendimiento escolar. Posteriormente, diversos estudios han identificado que las condiciones económicas y culturales de la familia influyen en el aprendizaje de los estudiantes y, con esto, se replican las desigualdades sociales. Lo anterior implica que las escuelas no tienen un efecto igualador de la condición de origen social.

Para el caso mexicano, Blanco (2013) muestra que en los estudiantes de 6.º grado de primaria, a nivel individual, el capital familiar global no tiene efectos directos y significativos en los aprendizajes. No obstante, el autor encuentra que el efecto del nivel socioeconómico se produce a través de mediaciones e interacciones con la condición laboral, las aspiraciones educativas, la forma de socialización familiar y las trayectorias escolares. Blanco (2013) realiza su análisis para el promedio, pero este tipo de análisis puede ocultar comportamientos diferenciados en otros puntos de la distribución de calificaciones. En el presente trabajo, al emplear el método de regresiones por cuantiles, se proporciona evidencia de una relación directa y significativa entre el capital familiar global y el rendimiento escolar para los estudiantes mexicanos de secundaria en las materias de matemáticas y lenguaje y comunicación, con diferentes intensidades en distintos puntos de la distribución.

Santizo y Romero (2018) realizan un análisis por cuantiles sobre el desempeño escolar para el caso de los estudiantes de primaria de México. Uno de sus resultados sostiene que el contexto social de las familias afecta al rendimiento escolar. Además, a las escuelas con los niveles más altos de desempeño escolar les afecta más el contexto social que a las escuelas con desempeños más bajos. Esto parece ser contrario a lo encontrado en este trabajo, ya que aquí se ha mostrado que a los adolescentes con mayores desempeños académicos les afecta en menor medida el capital familiar en todas las modalidades. No obstante, hay que destacar que Santizo

y Romero (2018) realizan su análisis agregado por escuela, y el contexto social lo miden con el índice de marginación de la localidad y el grado de escolaridad de la población mayor de 15 años. De modo que no es del todo comparable su medida con el capital familiar global y, además, la primaria es el nivel educativo de análisis.

En la bibliografía se pueden encontrar varios mecanismos que explican la relación directa entre el capital familiar y el rendimiento escolar. Por ejemplo, Jæger y Breen (2016) formalizan la teoría de Bourdieu (1986) mediante un modelo dinámico de transmisión intergeneracional que clarifica el mecanismo a través del cual los padres transmiten capital cultural a sus hijos. En específico, los autores asumen que los niños utilizan el capital cultural de sus padres para afectar la percepción de los profesores sobre su habilidad y, con ello, logran mayor atención y ayuda por parte de ellos; en consecuencia: mejoran su desempeño académico.

Respecto a los resultados entre el capital familiar y el rendimiento escolar en la materia de lenguaje y comunicación, los niños de diferentes contextos socioeconómicos exhiben dificultades de distinto grado en la estructura de lenguaje y vocabulario; así que se desempeñan de manera heterogénea en la cuestión académica. En particular, los niños que provienen de clases socioeconómicas bajas experimentan dificultades en el lenguaje que entorpecen su aprendizaje (Bernstein, 1989). En cuanto a la asociación positiva entre el capital familiar y el rendimiento académico en matemáticas, Tan (2017) explica que los padres con mayor nivel de capital están más familiarizados con las evaluaciones estandarizadas y con las oportunidades laborales futuras, por lo que fomentan el aprendizaje de esta asignatura.

Otro resultado de esta investigación es que el efecto del capital familiar sobre el rendimiento escolar es distinto según la modalidad educativa. En particular, las escuelas secundarias privadas presentan los mayores efectos, mientras que las comunitarias los menores. Torrents *et al.* (2018) encuentran que la composición del alumnado tiene más peso que el modelo organizativo o pedagógico de las escuelas para explicar las diferencias en el rendimiento escolar. De ahí deriva la posibilidad de que el resultado observado no se deba al tipo de modalidad educativa, sino a la segregación escolar. También se podría pensar en la posibilidad de existencia de sesgo por selección, debido a que el hecho de estudiar en cada una de las distintas modalidades educativas está determinado por características observables y no observables de los hogares; es decir, la composición de los estudiantes es diferente entre cada modalidad. Moreno y Cortez (2020) encuentran que la elección entre una escuela pública o una privada en México se determina por las características socioeconómicas del hogar de las y los estudiantes; es decir, muestran que hay sesgo por selección y lo corrigen para analizar los determinantes del rendimiento escolar.

Sakellariou (2017) analiza el rendimiento escolar entre escuelas públicas y privadas de cuarenta países con base en los resultados de las pruebas PISA 2012 y encuentra que, después de corregir el sesgo por selección y de tomar en cuenta el efecto de pares, solo en un pequeño grupo de países se mantiene la ventaja de las escuelas privadas. Para el caso mexicano, el rendimiento escolar es más grande en las escuelas públicas. En esta investigación no hay tal sesgo porque las estimaciones de los modelos se hacen de manera separada para cada modalidad educativa, conformadas por muestras aleatorias de subpoblaciones de estudiantes que comparten características similares.

Tan (2017) sostiene que el aprendizaje de matemáticas es menos susceptible de influencia por el capital cultural que el aprendizaje de lenguaje y comunicación porque los padres pueden transmitir con mayor facilidad las habilidades de comunicación que el pensamiento analítico. El desarrollo de las habilidades matemáticas se deja principalmente a las escuelas. Esto podría explicar el hecho de que el efecto del capital familiar global sobre el rendimiento escolar es menor en el campo de formación de matemáticas que en el de lenguaje y comunicación.

Conclusiones

La asociación entre el logro escolar y el capital familiar global es positiva y significativa en la mayoría de las modalidades educativas de las escuelas secundarias mexicanas para el periodo estudiado. No obstante, las magnitudes de las estimaciones varían entre las modalidades, entre los cuantiles de cada modalidad y entre los campos de formación analizados. Las escuelas secundarias privadas presentan los mayores efectos y las comunitarias los menores. En todas las modalidades, las estimaciones son más pronunciadas en lenguaje y comunicación que en matemáticas, excepto en tres cuantiles de las escuelas privadas. Realizar el estudio de cada modalidad posibilita incorporar al análisis los diferentes contextos socioeconómicos en los que se desenvuelven los estudiantes. Los hallazgos sugieren que una misma variable se relaciona con distinta intensidad entre los diferentes entornos y entre los diversos niveles de logro escolar. En lenguaje y comunicación, la asociación entre el capital familiar y el logro escolar es más intensa en los estudiantes ubicados debajo de la mediana; esto ocurre en todas las modalidades. En matemáticas no hay un claro patrón equivalente.

La reducción de la brecha académica entre estudiantes procedentes de distintos niveles socioeconómicos debe ser una meta del sistema educativo. Los resultados presentados sugieren que los apoyos económicos —por ejemplo las becas— para incrementar el capital familiar por el lado del

nivel socioeconómico deben comenzar con los estudiantes que presentan los niveles más bajos de logro escolar, pues, en ellos, dicho capital tiene mayor efecto. La cantidad y calidad de la enseñanza, así como un buen clima escolar, son factores que reducen la relación entre el capital familiar y el rendimiento escolar; es decir, son factores que parecen tener un efecto igualador para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Gustafsson *et al.*, 2018). Identificar a los estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica debe ser el inicio del diseño de políticas compensatorias (Gil, 2013). Este estudio abona a la materia con evidencia empírica para que, en el diseño y rediseño de la política educativa, se incorporen al análisis las particularidades de los distintos tipos de servicios educativos de las secundarias mexicanas.

Una limitación de esta investigación es la ausencia de análisis de las interacciones entre las variables. La agenda de trabajo posterior contempla desarrollar estudios con modelos de regresión cuantílica multinivel y ampliar la investigación al nivel medio superior. De este trabajo también se advierte la necesidad de buscar mecanismos para compensar las desventajas económicas y culturales de los estudiantes.

Referencias

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control 1: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Blanco, E. (2013). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio*. Siglo XXI.
- Broer, M., Bai, Y. y Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes*. Springer.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100004&script=sci_abstract
- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and Effects of Grade Repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), 21-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6377936>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>

- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665>
- Ducoing, P. y Barrón, C. (2017). La escuela secundaria hoy: Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 9-30. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/2>
- Estrada, E. (2017). La telesecundaria en México. Orígenes y reformas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-22. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/150>
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, (362), 298-322. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Grätz, M. y Wiborg, Ø. (2020). Reinforcing at the Top or Compensating at the Bottom? Family Background and Academic Performance in Germany, Norway, and the United States. *European Sociological Review*, 36(3), 381-394. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz069>
- Gustafsson, J., Nilsen, T. y Yang, K. (2018). School Characteristics Moderating the Relation between Student Socio-economic Status and Mathematics Achievement in Grade 8. Evidence from 50 Countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*, (57), 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Hernández, E. (2018). El aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la prueba Planea. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 123-138. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>
- Hernández, E. y González, M. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 188-203. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/290>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Planea tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2016-2017*. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/tercero-secundaria-ciclo-2016-2017/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria. Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Jæger, M. y Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115. <https://doi.org/10.1086/684012>

- Kiliç, S. (2020). Determination of the Factors Affecting Students' Science Achievement Level in Turkey and Singapore: An Application of Quantile Regression Mixture Model. *Journal of Baltic Science Education*, 19(2), 247-260. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.247>
- Kim, S., Won, H. y Kim, L. (2019). Socioeconomic Status and Academic Outcomes in Developing Countries: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 89(6), 875-916. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654319877155>
- Koenker, R. y Bassett, G. (1978). Regression Quantiles. *Econometrica*, 46(1), 33-50. <https://doi.org/10.2307/1913643>
- Macdonald, K. (2008). pv: Stata Module to Perform Estimation with Plausible Values. *Statistical Software Components*. S456951, Boston College Department of Economics. <https://ideas.repec.org/c/boc/bo-code/s456951.html>
- Moreno, J. y Cortez, S. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de Economía*, 37(95). <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 181-205. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100181>
- OCDE. (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2015-Resultados. Nota país: México*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2018-Resultados. Nota país: México*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sakellariou, C. (2017). Private or Public School Advantage? Evidence from 40 Countries Using PISA 2012-Mathematics. *Applied Economics*, 49(29), 2875-2892. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1248361>
- Santizo, C. y Romero, C. (2018). Desempeño de las escuelas públicas primarias en México. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 341-373. <http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/cide/index.php/gyp/article/view/470>
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Tan, C. (2017). Do Parental Attitudes Toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their Children's School Achievement? *British Educational Research Journal*, 43(6), 1111-1130. <https://doi.org/10.1002/berj.3303>

- Thomson, S. (2018). Achievement at School and Socioeconomic Background: An Educational Perspective. *NPI Science of Learning*, 3(5). <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>
- Tobishima, S. (2018). Family Structure and Children's Academic Achievement in Japan: A Quantile Regression Approach. *Educational Studies in Japan*, (12), 107-119. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.12.107>
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M. y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de Sociología*, 103(1). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Valenti, G., Salazar, R., Florez, N. y Luna, M. (2009). *Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante*. Flacso.

Anexos

Tabla 1.

Coefficientes estimados de $\beta_j(\tau)$ para el campo disciplinar de matemáticas

P5	Q1	Mediana	Q3	P95
Técnica				
0,158***	0,156***	0,156***	0,162***	0,153***
(0,026)	(0,011)	(0,006)	(0,010)	(0,011)
General				
0,126***	0,136***	0,149***	0,156***	0,149***
(0,016)	(0,009)	(0,011)	(0,013)	(0,014)
Comunitaria				
0,023	0,056	0,028	0,000	-0,016
(0,080)	(0,045)	(0,033)	(0,020)	(0,041)
Telesecundaria				
0,051**	0,060***	0,066***	0,065***	0,045***
(0,022)	(0,009)	(0,009)	(0,008)	(0,014)
Privada				
0,326***	0,340***	0,329***	0,290***	0,191***
(0,052)	(0,035)	(0,027)	(0,018)	(0,020)

Nota. Coeficientes estadísticamente significativos al ***1 %, **5 %, *10 %. Los errores estándar se encuentran entre paréntesis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Coeficientes estimados de $\beta_1(\tau)$ para el campo disciplinar de lenguaje y comunicación

P5	Q1	Mediana	Q3	P95
Técnica				
0,205***	0,221***	0,205***	0,185***	0,149***
(0,021)	(0,012)	(0,011)	(0,008)	(0,012)
General				
0,196***	0,203***	0,200***	0,186***	0,148***
(0,017)	(0,011)	(0,009)	(0,010)	(0,015)
Comunitaria				
0,094	0,083**	0,061**	0,045*	0,043
(0,060)	(0,041)	(0,027)	(0,024)	(0,032)
Telesecundaria				
0,113***	0,098***	0,099***	0,099***	0,080***
(0,017)	(0,011)	(0,010)	(0,010)	(0,015)
Privada				
0,406***	0,347***	0,295***	0,247***	0,175***
(0,046)	(0,026)	(0,018)	(0,017)	(0,023)

Nota. Coeficientes estadísticamente significativos al ***1 %, **5 %, *10 %. Los errores estándar se encuentran entre paréntesis.

Fuente: elaboración propia.



Creative Environment in the Classroom and Students' Satisfaction with School*

Ambiente criativo em sala de aula e a satisfação escolar dos alunos

Entorno creativo en el aula de clase y satisfacción escolar de los alumnos

Raquel Barroso** 

Diana Dias*** 

Para citar este artículo: Barroso, R. & Dias, D. (2023). Creative Environment in the Classroom and Students' Satisfaction with School. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 257-277. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13589>



Recibido: 30/03/2021

Evaluado: 05/10/2021

pp. 257-277

N.º 88

* This work was funded by the Edulog – Belmiro de Azevedo.

** Ph. D., Centre for Research in Higher Education Policies (Cipes)-Portugal. rbarroso@cipes.up.pt

*** Ph. D., Centre for Research in Higher Education Policies (Cipes)-Portugal and Universidade Europeia, Portugal

Abstract

Creativity is recognized as a cross-cultural requirement for the twenty-first century. This article aimed to characterize the students' representations of creative environment and to explore the associations between students' perceptions of the creative environment at school and the participants' satisfaction with school. The study population consisted of 526 parents and 526 students from the third grade of primary school, 250 females (47.5 %) and 276 males (52.5%), aged between 8 and 11 years old ($M = 8.27$, $SD = 0.50$). The data was collected in school context through a questionnaire built within the scope of the current research and the Climate for Creativity in the Classroom Questionnaire. The analysis was performed using a quantitative methodology. The parents and students were satisfied with the children's school and the students perceived the classroom environment as creative. The students' perceptions of the creative environment in their classroom predicted their satisfaction with multiple aspects of the school analysed. Results were compared with findings from previous research.

Keywords

creative environment; satisfaction with school; education; students; primary school

Palavras-chave

ambiente criativo; satisfação com a escola; educação; alunos; escola fundamental

Resumo

A criatividade é reconhecida como um requisito transcultural para o século XXI. O presente artigo teve como objetivo caracterizar as representações dos alunos sobre o ambiente criativo e explorar as associações entre as percepções dos alunos sobre o ambiente criativo na escola e a satisfação deles e de seus pais com a escola. Participaram no estudo 526 pais e 526 alunos do 3º ano do ensino fundamental, 250 mulheres (47,5%) e 276 homens (52,5%), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos ($M = 8,27$, $DP = 0,50$). Os dados foram recolhidos em contexto escolar através de um questionário construído no âmbito desta investigação e do Questionário de Clima para a Criatividade na Sala de Aula. Os dados foram analisados por meio de metodologia quantitativa. Os pais e alunos ficaram satisfeitos com a escola e os alunos consideraram o ambiente da sala de aula criativo. As percepções dos alunos sobre o ambiente criativo em sua sala de aula previram a satisfação com vários aspectos da escola analisada. Por fim, os resultados foram comparados com resultados de investigações anteriores.

Resumen

Se reconoce la creatividad como un requisito transcultural para el siglo XXI. El presente artículo de investigación tuvo como objetivo caracterizar las representaciones de los estudiantes del entorno creativo y explorar las asociaciones entre las percepciones de los estudiantes del entorno creativo en la escuela y su satisfacción y la de sus padres con la escuela. Participaron en el estudio 526 padres y 526 estudiantes de tercer grado de primaria, 250 mujeres (47,5 %) y 276 hombres (52,5 %), con edades comprendidas entre 8 y 11 años ($M = 8,27$, $DT = 0,50$). Los datos fueron recolectados en el contexto escolar a través de un cuestionario construido para la presente investigación y del Cuestionario de clima para la creatividad en el aula. Los datos se analizaron mediante una metodología cuantitativa. Los padres y los alumnos se mostraron satisfechos con la escuela y los alumnos percibieron el ambiente del aula como creativo. Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno creativo en su aula predijeron la satisfacción con los múltiples aspectos de la escuela analizada. Los resultados se compararon con los de investigaciones anteriores.

Palabras clave

entorno creativo; satisfacción con la escuela; educación; estudiantes; escuela primaria

If creativity is now recognized as an urgent, transdisciplinary, and cross-cultural requirement for the twenty-first century management (Primi & Wechsler, 2018; Starko, 2010), this recognition also happens, and incisively, in the educational context (Cropley, 2009; Tazhigalieva & Bekimbetova, 2020).

However, is it possible to educate for creativity? What relevance can the educational context have in this competence that is so required today? Many authors argue that creativity can be developed (e.g.: Cropley, 2009) and that it should be inserted into the educational context in a conscious and intentional way, considering it even as vital in the school context (Fleith, 2001; Mukhitdinovich & Mirzabdullaevich, 2021). Consequently, the number of studies on creativity has undergone a significant increase in recent decades, especially at the educational level, due to the importance of this construct for personal and social development (Matos, 2005). The school is a space of multiple influences and the acquisition of knowledge and skills and the existence of a curriculum that presents the appropriate characteristics for the promotion of creativity is urgent (Joubert, 2007). On the other hand, it is at school that children or young people live a large part of their educational path (Davis, 2004), with the need for teachers to promote an environment that favours the development of creativity. Authors such as Alencar (2002) also mention that creativity is a necessary skill in the educational context because it promotes well-being, contributing to a better quality of life for people and helping in the professional training of teachers, helping students and teachers to deal with the adversities and challenges imposed by the present and future times.

For decades, authors like Martínez (1997) or Csikszentmihalyi (2005) referred that creativity is one of the keys to the development and progress of schools, constituting an added value, as it reinforces the quality of teaching and the well-being of the educational community and society. In this sense, Gontijo (2007) defends an analysis of the curriculum in order to verify if it privileges creative processes or just memorization, adding that it is necessary to invest in the training of teachers so that they can develop their own creativity and stimulate the creativity of students. Also, other authors (e.g.: Cropley, 2009) have explained that creativity should be an object to be considered, primarily, in school education.

Due to these conceptions, in recent years, some countries have begun to integrate programs in their education systems for the development of creativity, with the aim of achieving a balance between students' academic skills and their ability to create new and useful products for society (Prieto et al., 2013). However, despite the efforts to include this construct in the documents that guide the educational system, there are still many gaps regarding the implementation of teaching aimed at developing creative potential. Practical factors, such as pressure to comply with curricular

programs, the distribution of teaching time, the type of assessment required, and the physical and material conditions of schools (Sternberg, 2015) are pointed out as constraints to the development of a creative climate in the educational system. Simultaneously, teaching is still centred on a methodology that favours rational, logical, and verbal skills, which promotes memorization and convergent production of responses, to the detriment of a process of widening possibilities from error and stimulus, as well as from valuing students' skills and creative expressions (Nakano, 2009). On the other hand, one of the great challenges of education has been to recognize the diversity of students who are in the educational systems in terms of rhythms, styles, interests and potential. It is intended, therefore, that a greater number of students can benefit from educational contexts that favour the creative capacity of students at all levels of education (Nakano & Weschsler, 2006). Thus, the existence of several barriers to creative expression at school is considered.

Recognizing the importance of promoting creativity since the beginning of schooling, it is important to clarify the concept of creative environment in an educational context. For Alencar and Fleith (2012), a creative atmosphere in the classroom is characterized by a set of characteristics: an environment of acceptance and respect among all stakeholders (teachers and students); valuing the interests and abilities of students; encouraging autonomy; encouragement and support for original ideas; moments of reflection on the content worked on, elaboration of new interpretations and critical evaluation of the subject covered (Alencar & Fleith, 2012).

In creating a favourable climate for creativity in the classroom, teachers (e.g.: Bereczki & Kárpáti, 2018; Fleith & Alencar, 2008; Gralewski, 2018; Kettler et al., 2018; Nikolaos & Kiprianos, 2020; Prieto et al., 2013; Sierra et al., 2015) and students play a central role (e.g.: Maksić & Spasenovic, 2018; Prieto et al., 2013). Nevertheless, one cannot think about the development of a creative atmosphere in the classroom, nor in teachers or creative students, without taking into account the representations that both educational agents have about creativity, as those shape attitudes and behaviours (Moscovici, 2003). Thus, representations of creativity can be essential to support practices that inhibit or facilitate such a creative climate in the school context.

According to Moscovici (2003), representations are not reproductions of reality, they are subjective mental constructions of that same reality, providing ways of understanding, evaluating, and explaining it. Therefore, it is important to know the representations of the students (Gonçalves & Fleith, 2015), since their opinion of what creativity is and how creative they are influences their behaviours (Beghetto & Plucker, 2016). Also, the way students evaluate the creative climate, namely in the classroom, can condition their creative expression. These representations then help to

assess needs and expectations, from which adequacy or possible changes in educational practices will be made (Alencar & Fleith, 2016). Several studies reveal a positive evaluation, by the students' representations, regarding the influence of the classroom in the development of their creative potential, namely a positive representation of the classroom climate for the pleasure of learning (e.g.: Castro & Fleith, 2008; Dias, 2014; Pereira, 2014; Pinheiro-Cavalcanti, 2009). However, in listening to students there is also reference to some gaps, for example, related to the incentive to develop autonomy (Dias, 2014). Specifically, in these studies students evaluated the parameters of the creative climate in the classroom: "Teacher Support for Expression of Ideas", "Student Interest in Learning" and "Self-perception of Creativity" with students from the third and fourth grades (Dias, 2014), as in the study by Fleith and Alencar (2006). Similar results were found in the study by Fleith and Alencar (2012) with sixth-grade students. Comparing years of schooling, in the study by Fleith and Alencar (2006), the fourth-grade students presented a more positive view of the classroom climate, compared to the third-grade students, especially with regards to "Teacher Support for Expression of Ideas" and "Autonomy", since those students considered they had the biggest opportunity to develop their creativity in the classroom. On the other hand, for these authors, younger children have greater difficulty in recognizing creative ideas and are not yet so prepared to apprehend situations that require greater cognitive maturation. In both studies, and taking the parameters regardless of age, the student's autonomy was the least positively evaluated factor, with this being perceived as being less encouraged by teachers. In this sense, Fleith and Alencar (2006) or Beghetto and Plucker (2016) reinforce the idea that the teaching and learning process is still very centred on the figure of the teacher, that is, it is he/she who plans, chooses, decides and evaluates the things to be held in the classroom. As for gender differences, in the two previous studies (Dias, 2014; Fleith & Alencar, 2006), girls perceived greater "Teacher Support for Expression of Ideas", more "Interest in Learning" and greater "Incentive to Student Autonomy" in relation to boys. With regards to the concept of creative student, students' representations focus on environmental sensitivity, intellectuality, inner strength, and initiative. Students also refer to the ability to self-assess, demonstrate divergent thinking and be sensitive and friendly. As for students' self-perception of creativity, in the study by Fleith and Alencar (2006), no gender differences were observed, with both genders presenting positive representations of themselves. Similar results were recorded by Kimmelmeier and Walton (2016), that is, no gender differences were found in the self-assessment of creativity. For their part, Fleith and Alencar (2012), noting a positive self-concept in sixth grade students for both genders, showed male students with higher values, particularly with regards to body and social skills. Gonçalves and Fleith (2015) state that the

self-concept variable plays an important role in motivational and creative processes. Conversely, research has shown that from training in creativity, through programs, for example, the level of students' self-concept increases significantly, as highlighted by Gonçalves and Fleith (2015), thus having a reciprocal relationship between the two variables. Already relating creative achievement and creativity self-assessment, recent research has shown that people who consider themselves creative are more likely to look for tasks that require creativity, the converse happening with those who perceive themselves as not very creative (Kemmelmeyer & Walton, 2016). Also, in the study by Fleith and Alencar (2008), statistically significant correlations emerged between students' representations of interest in learning, their autonomy, and their creativity, taking the context of the classroom.

All of this information provided by these investigations may provide important data about the path traced and the efforts that still need to be made to implement creativity at school and, specifically, in the classroom, in order to awaken within students the pleasure of learning and the act of creating, also strengthening a positive self-image (Fleith & Alencar, 2012). However, more research seems necessary with regards to the representations of creativity and the creative climate on the students' part, particularly at the beginning of their school career. On the other hand, studies that analyse the representations of the students' creative environment in the way that themselves and their parents see and represent the school are unknown. This relation seems extremely important since the way parents see the school will impact the way they get involved in it. The benefits of parental involvement in a school context for the well-being of students and their academic success are clear (Goodall, 2013; Gubbins & Otero, 2020; Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2013). This study emerges in this context, with the goal of characterizing the representations of students' creative environment at the beginning of their school career (third year of primary school), and of perceiving the associations between the students' perceptions about the creative environment and the participating students' and their parents' satisfaction with school, given its relevance to the students' academic success.

Method

Participants

526 parents of the students in the third year of the primary school, 445 mothers (84.7 %) and 67 fathers (12.7 %), took part in this study. The mothers had an average age of 38.44 years ($SD = 5.92$, Min = 20, Max = 56), and the parents, 40.98 years ($SD = 6.39$, Min = 26, Max = 65). These

participants were the parents of 526 students from the third year of the primary school, 250 females (47.5 %) and 276 males (52.5 %), aged between 8 and 11 years old ($M = 8.27$, $SD = 0.50$) and which had, on average, 1.32 siblings ($SD = 1.27$, $Min = 0$, $Max = 7$).

The parent or guardian responsible for the child's education was mostly the mother (84.6 %, $n = 445$). Only 12.7 % ($n = 67$) were fathers, and in 14 cases (2.7 %) this role was attributed to another family member or someone from outside the family.

Instruments

The sociodemographic data was obtained, both with parents and children, by filling out an individual identification form built in the scope of this research.

Parents' satisfaction with the various aspects of their children's school was assessed by formulating 5-point Likert questions, in which the parents expressed their satisfaction with the various aspects listed.

The environment of creativity in the classroom was evaluated through the Portuguese version (Dias, 2014) of Climate for Creativity in the Classroom of Fleith and Alencar (2006). This instrument consists of 22 self-answering items (e.g.: "The teacher pays attention to my ideas", "I am creative", "The tasks I do are fun") answered through a 5-point Likert scale (1: Never, 2: A few times, 3: Sometimes, 4: Often, and 5: Always), which allows the evaluation of the Support for the Expression of Ideas ($\alpha = .71$, 9 items), the Student's Interest in Learning ($\alpha = .72$, 7 items), the Self-Perception of Creativity ($\alpha = .65$, 3 items) and the Student's Autonomy ($\alpha = .73$, 3 items).

The psychometric characteristics verified were good, as it proved to be a questionnaire with good indicators of internal consistency, in general, and that explains 51.7 % of the variance of results.

Students' satisfaction with the school was analysed through questions assessed on a 5-point Likert scale, in which students were asked how much they liked the various subjects taught at school, their colleagues, teachers and the school itself.

Procedures

This research obtained a positive opinion from the Ethics Committee of the Universities, to which the authors affiliated, and from the Directorate General for Education to carry out research in a school context.

A representative sample of third year students from the primary school was selected to take part in the study and the National Confederation of Parents' Associations, the National Association of Directors of School

Districts and Public Schools and the National Association of Teachers were established as partners. One of the elements associated with the partners made the first contact with the selected school districts. After explaining the aims of the study and obtaining a positive answer, the school districts were contacted by the researchers for a more detailed explanation of the aims of the study, sending an informed consent and scheduling of the data collections.

To build a representative sample of the population, the groups of schools from the two largest districts in the country were considered. Subsequently, as criteria for selection of schools, the percentage of positive results in the last exams, the level of education of the parents, the place of birth of the parents and the percentage of students benefiting from social support were used.

Considering the age of the participant students, all parents or guardians responsible for their education were asked to fill in an informed consent, authorizing the participation of the students in the study. All school districts, as well as all participating parents, also filled in an informed consent.

Data was collected in school context, being administered collectively for each participating class. It was collected in digital format through the application GSP4Success (Barroso et al., 2019) built in the scope of this research. At least one researcher and the class teacher were always present at each data collection.

Data was analysed using IBM SPSS, version 25.0 for Windows (IBM, 2017). The normality of the distribution of variables was verified, as well as the homogeneity of variances. When the assumptions for using the parametric tests were not assured, the statistical treatment of the data was performed using the corresponding non-parametric tests. However, once the results were concordant, it was decided to present the results of the parametric tests, following a recommendation by Fife-Schaw (2006).

Results

Parents' satisfaction with school aspects

Table 1 presents the descriptive results regarding the satisfaction of parents and guardians responsible for the child education with school aspects.

The averages obtained in the various aspects evaluated indicate that the parents and guardians were, in a general way, satisfied with them. However, they were most satisfied with their children's teachers, while the one in which participants revealed less satisfaction was the school exterior facilities, followed by the interior facilities.

Table 1.

Descriptive measures and intercorrelations of parents' satisfaction with some of the school aspects

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Satisfaction with teaching	1										
2. Satisfaction with the teacher	.61 ^c	1									
3. Satisfaction with the school staff	.46 ^b	.40 ^b	1								
4. Satisfaction with the school direction	.57 ^c	.42 ^b	.58 ^b	1							
5. Satisfaction with the child's classmates	.45 ^b	.33 ^a	.37 ^a	.45 ^b	1						
6. Satisfaction with school extracurricular activities	.47 ^b	.42 ^b	.44 ^b	.51 ^b	.44 ^b	1					
7. Satisfaction with school interior facilities	.29 ^a	.22 ^a	.35 ^a	.35 ^a	.32 ^a	.42 ^b	1				
8. Satisfaction with school outside facilities	.31 ^a	.18 ^a	.37 ^b	.38 ^b	.28 ^a	.44 ^b	.72 ^c	1			
9. Satisfaction with activities organized by the school	.50 ^b	.33 ^a	.48 ^b	.60 ^c	.36 ^b	.52 ^b	.51 ^b	.58 ^c	1		
10. Satisfaction with school climate	.57 ^c	.38 ^b	.55 ^b	.59 ^c	.54 ^b	.49 ^b	.46 ^b	.55 ^b	.65 ^c	1	
11. Satisfaction with school location	.24 ^a	.27 ^a	.30 ^a	.27 ^a	.28 ^a	.26 ^a	.29 ^a	.29 ^a	.31 ^a	.41 ^b	1
M (sd)	4.26 (0.74)	4.55 (0.70)	4.14 (0.79)	3.97 (0.85)	4.04 (0.83)	3.96 (0.90)	3.77 (0.91)	3.67 (1.00)	3.91 (0.92)	3.96 (0.87)	4.43 (0.76)

Note. ^a $p < .05$; ^b $p < .01$; ^c $p < .001$.

Fuente:

Likewise, there were positive correlations between the various aspects assessed, indicating that the more parents or guardians responsible for child's education were satisfied with one aspect of the school, the more they were satisfied with the other aspects.

The existence of correlations between the various aspects analysed allowed the construction of a new variable, called "parents' satisfaction with their children's school". This computed variable was constructed from the average of all the questions previously analysed. Thus, the average of parents' satisfaction with their children's school was 4.06 ($SD = 0.58$, $Min = 2.18$, $Max = 5.00$).

Associations between parents' satisfaction with their children's school and the family's sociodemographic variables (gender of the child, child's age, age of parents, number of siblings) were analysed, with no association between satisfaction with school and sociodemographic variables.

Students' satisfaction with the school aspects

Table 2 presents the descriptive results regarding the satisfaction of students with the school aspects.

Table 2.

Descriptive measures and intercorrelations of students' satisfaction with some of the school aspects and the school creative environment

	1	2	3	4	5	6	7	8
Students' satisfaction with Portuguese language	1							
Students' satisfaction with Maths	.18 ^a	1						
Students' satisfaction with English	.24 ^a	.25 ^a	1					
Students' satisfaction with Art	.19 ^a	.24 ^a	.25 ^a	1				
Students' satisfaction with Physical Education	.18 ^a	.25 ^a	.18 ^a	.29 ^a	1			
Students' satisfaction with school	.23 ^a	.09	.12	.13	.05	1		
Students' satisfaction with teachers	.25 ^a	.05	.12	.08	.02	.46 ^b	1	
Students' satisfaction with friends/classmates	.15 ^a	.04	.13	.14 ^a	.04	.26 ^a	.28 ^a	1
M (SD)	4.48 (0.89)	4.20 (1.06)	4.23 (1.10)	4.56 (0.86)	4.73 (0.70)	4.76 (0.63)	4.86 (0.48)	4.78 (0.55)

Note. ^a $p < .05$, ^b $p < .01$

Fuente:

The averages obtained in the various items analysed about the participants' interests seem to show great satisfaction of the participant students regarding the contents taught in the school context ($M = 4.49$, $SD = 0.80$) and the school itself ($M = 4.76$, $SD = 0.63$), peers ($M = 4.86$, $SD = 0.48$) and teachers ($M = 4.78$, $SD = 0.55$), since the averages obtained are all higher than 4 (Min = 1, Max = 5).

It was also found that students' satisfaction with the various subjects correlated with each other, which led to the creation of a new variable called "students satisfaction with the various subjects", which resulted from the average obtained by the students' satisfaction with each of the subjects. In this new computed variable (students' satisfaction with the various subjects) an average of 4.48 was obtained ($SD = 0.51$, Min = 1.33, Max = 5.00).

It was also verified, as can be seen in Table 2, the existence of some correlations between the satisfaction of students in some subjects, especially in the Portuguese language, and their satisfaction with their school, teachers and peers. However, there were no associations between different subjects and the students' satisfaction with their school, teachers, and peers. When analysing the correlations obtained between students' satisfaction with the school, teachers and peers and the computed variable students' satisfaction with the various subjects, intercorrelations were found. Thus, students' satisfaction with the various subjects correlated significantly with their satisfaction with school ($r = .33$, $p < .01$), teachers ($r = .24$, $p < .01$) and peers ($r = .24$, $p < .05$).

Associations between the students' satisfaction with the school, teachers and peers, the various subjects taught and the sociodemographic variables of their family (gender of the child, age of the child, age of the parents, number of siblings) were analysed showing statistically significant associations.

Finally, the associations between parents' satisfaction with the children's school and the children's satisfaction with the subjects taught in the school and the students' satisfaction with the school itself, teachers and peers were analysed. A statistically significant correlation between parents' satisfaction with the various aspects of the school and the students' satisfaction with various subjects ($r = .20$, $p < .05$) was the only association found.

Students' perceptions of the creative environment in their own classroom

Table 3 presents the descriptive measures of creative environment as perceived by students in their own classroom, as well as the correlations between these variables.

Table 3.
Intercorrelations and descriptive measures of creative environment

	1	2	3	4
1. Support for the expression of ideas	1			
2. Students' interest in learning	.42^b	1		
3. Self-perception of creativity	.39^b	.43^b	1	
4. Students' autonomy	.43^b	.22^a	.20^a	1
M (SD)	4.32 (0.56)	4.56 (0.48)	4.35 (0.64)	3.67 (0.96)

Note. ^a $p < .05$; ^b $p < .01$

Fuente:

The averages obtained in the various factors of the survey ranged from 3.67 (student autonomy factor) to 4.56 (student's interest in learning), which seems to show that students perceive their own classroom context as creative, since the maximum result that could be obtained was 5. This data is further reinforced when we observe that the *SD* obtained is small.

Results point out that the various factors were moderately or slightly correlated with each other in a significant way, with one of the factors potentiating the remaining ones, since they all correlate with each other.

When analysing the associations between students' perceptions of the creative environment in their own classroom and their sociodemographic variables, it was found that the age of the students was significantly associated with the support for the expression of ideas ($r = .18, p < .05$) and the student autonomy factor ($r = .22, p < .01$). Thus, the older the students, the more they perceived support for the expression of ideas and autonomy in the development of their school tasks.

Parents' and students' satisfaction with the school aspects and students' perceptions of the creative environment in their own classroom

Table 4 presents the intercorrelations regarding the satisfaction of parents and students with the school aspects and students' perceptions of the creative environment in their own classroom.

Parental satisfaction with their children's school did not correlate with any aspect of the creative environment, except for the support for the expression of ideas, in which there was a weak correlation ($r = .17, p < .05$). Thus, the more parents were satisfied with their children's school, the more they considered that there was support for the expression of ideas.

Table 4.

Intercorrelations of parents' and students' satisfaction with some of the school aspects and the students' perception of school creative environment

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Students' satisfaction with the various subjects	1								
Students' satisfaction with school	.33^b	1							
Students' satisfaction with teachers	.24^a	.46^b	1						
Students' satisfaction with friends/classmates	.24^a	.26^a	.28^a	1					
Parents' satisfaction with their children's school	.20^a	.05	.04	.09	1				
Support for the expression of ideas	.31^b	.23^a	.19^a	.26^a	.17^a	1			
Students' interest in learning	.27^a	.20^a	.18^a	.20^a	.05	.42^b	1		
Self-perception of creativity	.26^a	.21^a	.17^a	.19^a	.08	.39^b	.43^b	1	
Students' autonomy	.21^a	.10	.11	.17^a	.09	.43^b	.20^a	.19^a	1

Note. ^a $p < .05$; ^b $p < .01$

Fuente:

On the contrary, the students' satisfaction in the various subjects, the school, teachers and peers correlated with all the factors evaluating students' perception of the school creative environment with the exception of the student's autonomy factor, which was not significantly associated with the students' satisfaction with the school ($r = .10$, *ns*) and with the students' satisfaction with teachers ($r = .11$, *ns*).

Based on the above intercorrelations, a multiple regression was conducted for each measure of satisfaction assessed, to identify the predictors of students' satisfaction with the various subjects taught at school, the school itself and their teachers and colleagues and parents' satisfaction with their children's school, considering, in each model, students' perceptions of the creative environment in their own classroom as independent variables.

The assumptions of the models were analysed, specifically the normal distribution, homogeneity, and independence of errors. The first two assumptions were validated graphically, and the independence assumption was validated with the Durbin-Watson statistic. The Variance Inflation Factor (VIF) was used to diagnose multicollinearity, and there were no collinear variables in all models.

The final regression models of the students' and parents' satisfaction with the school are shown in table 5.

Table 5.
Separate multiple regression models: Students' and parents' satisfaction with school predictors

	Students' satisfaction with the various subjects		Students' satisfaction with school		Students' satisfaction with teachers		Students' satisfaction with friends/classmates		Parents' satisfaction with their children's school	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Support for the expres- sion of ideas	.16	.17^a	.13	.12^a	.14	.16^a	.13	.14^a	.19	.18^a
Students' interest in learning	.14	.14^a	.14	.11^a	.09	.09	.12	.12^a	-.04	-.03
Self-perception of creativity	.10	.12^a	.11	.12^a	.02	.02	.04	.04	-.06	-.07
Students' autonomy	.03	.06	-.02	-.03	-.08	-.01	.02	.04	-.02	-.02
Overall statistics	<i>F</i> (4, 518) = 19.09, <i>p</i> < .01; Durbin-Watson: 2.01; <i>R</i> ² = 0.122		<i>F</i> (4, 518) = 9.42, <i>p</i> < .001; Durbin-Watson: 1.92; <i>R</i> ² = 0.08		<i>F</i> (4, 518) = 6.40, <i>p</i> < .01; Durbin-Watson: 1.97; <i>R</i> ² = 0.07		<i>F</i> (4, 518) = 8.79, <i>p</i> < .001; Durbin-Watson: 2.01; <i>R</i> ² = 0.07		<i>F</i> (4, 510) = 3.06, <i>p</i> < .05; Durbin-Watson: 1.81; <i>R</i> ² = 0.04	

Fuente:

The final models explained between 4 % (parents' satisfaction with the children's school) and 12 % (students' satisfaction with the various subjects) of the variance observed in the different components of students' and parents' satisfaction with school.

In the students' satisfaction with the various subjects, support for the expression of ideas ($\beta = .17, p < .05$), students' interest in learning ($\beta = .14, p < .05$) and self-perception of creativity ($\beta = .12, p < .05$) were identified as significant predictors, with greater students' satisfaction with the various subjects being associated with greater support for the expression of ideas, students' interest in learning and self-perception of creativity.

Regarding students' satisfaction with school, the predictors were the same: support for the expression of ideas ($\beta = .12, p < .05$), students' interest in learning ($\beta = .12, p < .05$) and self- perception of creativity ($\beta = .12, p < .05$). The students' satisfaction with teachers was only predicted by the support for the expression of ideas ($\beta = .16, p < .05$).

Similarly, students' satisfaction with friends/classmates was also predicted by the support for the expression of ideas ($\beta = .14, p < .05$), but also by the students' interest in learning ($\beta = .12, p < .05$).

Finally, parents' satisfaction with their children's school had the support for the expression of ideas ($\beta = .18$ $p < .05$) as the only significant predictor, which reveals that support for the expression of ideas is associated with parents' satisfaction with their children's school.

Discussion

The present study aimed to characterize the representations of the creative environment of students in the third year of primary school and to perceive the associations between students' perceptions about the creative environment and the satisfaction of their parents and the participating students with the school.

The parents and guardians responsible for the child education were, in a general way, satisfied with the various aspects of the children's school, which is an extremely positive result, because the satisfaction with the various aspects of the school are connected to students' and their families well-being, as well as the students' academic achievement and success. However, the aspect in which parents and guardians responsible for the child's education were most satisfied with was the pupils' teachers. This result highlights the importance of these educational agents for the satisfaction of these figures with the students' school life. In addition to being extremely relevant for academic performance, teachers should become reference figures for children, as they promote the development of multiple skills in children and also serve as role models for their students. Therefore, it is extremely favourable for the harmonious development of students when teachers are recognized by parents or guardians as responsible figures and as the most favourable aspect of the educational context. On the other hand, the aspect in which participants revealed less satisfaction was the school exterior facilities. The importance of this result is emphasized, as facilities can influence the well-being of children as well as of all educational agents and may also impact, for example, the activities that schools and teachers propose to children and their families do. These may not be the activities that teachers and schools find the most appropriate or important, or that meet the needs of students, but may be those that can be done using the facilities they have. It was not possible to analyse these results in the light of previous research, since research that deals with this theme is unknown, and these results are exploratory.

The participant students were also very satisfied with the content taught in the school and with school itself, peers, and teachers. Further analysis of the data would be necessary, with the use of other complementary measures, in order to understand whether these results are in fact reliable to the satisfaction of the participants or if there is any bias of social desirability.

When comparing the perspectives of parents and children about their satisfaction with the school, it was found that the parents' satisfaction with the various aspects of the school was only significantly associated with the students' satisfaction with the various subjects. This result reveals the different components that need to exist in schools for parents and children to be satisfied with them, making it clear that the characteristics that need to exist for the children to like and feel satisfied with school are necessarily different from those that their parents appreciate. Probably, for children the acceptance of peers and the feeling of competence in the development of activities are extremely important aspects; whereas for parents, to whom the importance of these issues is not underestimated, other dimensions are considered equally important, such as the quality of teaching, the contents taught, the school facilities, the type of activities and experiences that the institution provides, among others, which enhances the absence of more significant correlations between the perceptions of parents and children with regards to satisfaction with school.

Concerning the characterization of the creative environment in the classroom, the participants perceived it as creative, since average values close to 4 were obtained and the maximum value that could be obtained was 5. This data is further reinforced when we observe that the *SD* obtained is small.

Results point out that the various factors were moderately or slightly correlated with each other in a significant way. The existence of these correlations seems to highlight the multifaceted character of the creative environment, depending on a set of factors. In the present questionnaire, there are factors that are more related to the teachers' attitude to stimulate the creative environment (e.g.: support for the expression of ideas), but there is also a focus on the active role that the student can have in generating a creative and stimulating environment in the classroom (e.g.: students' interest in learning), with evidence that one of the factors potentiates the remaining ones, since they all correlate with each other, which corroborates the results obtained by the literature, namely, Alencar and Fleith (2016) and Sierra et al. (2015).

Finally, separate multiple regression models were carried out, which aimed to understand how students' perceptions of the creative environment in their classroom predicted students' satisfaction with the various subjects taught at school, the school itself, teachers and colleagues and parents' satisfaction with their children's school.

The least explanatory final model was that of parents' satisfaction with their children's school (4 %) and the most explanatory was the students' satisfaction with the various subjects. These results reinforce the previous findings, regarding the parents' satisfaction with their children's school,

since they emphasize that the creative environment in the classroom context is just one of many dimensions that they value to consider themselves satisfied with their children's school. Likewise, the multiplicity of dimensions that influence each other for the satisfaction of students with the school is present in the results obtained in the explanatory models, according to the perspective of the participating students. The final most explanatory model was that of the students' satisfaction with the various subjects, which proved to be as expected, since the independent variables that were used to assess the creative environment in the classroom were closely related to what happens within the context of classroom while students are involved in the teaching-learning process: support for the expression of the ideas, students' interest in learning, self-perception of creativity and students' autonomy. It was expected that the assessment that students made about the creative environment in the classroom would be more important to the satisfaction of students with what they learned, compared to their satisfaction in school, peers and the teacher, in which there are certainly many other variables that are considered by students as the most important. These results, in a way, are congruent with the results obtained by Castro and Fleith (2008), Dias (2014), Pinheiro-Cavalcanti (2009) and Pereira (2014) which verified the existence of associations between the creative environment and pleasure of learning.

Although the models are all significant, highlighting the importance of the creative environment in the classroom, the results also emphasize that this is only one of the variables that interfere in the satisfaction of parents and students with the educational context. Further research is necessary to pointing the complexity of this context to identify other variables and clarify the way in which they interrelate with each other, since the intra-individual characteristics of students and teachers and the influence of family and context characteristics are present in this context and considering if any variable is studied independently of the others, it will always explain a low percentage of student satisfaction with the educational context, given the complexity and multiplicity of variables that interfere in it. Consequently, it would be important to carry out investigations with multiple informants and to analyse which variables (intra-individual, family, teacher and school) influence students' satisfaction with the school, as well as how these variables relate to each other, and what is the influence of time. Are the most important variables during primary school also the most important ones in following years of education? How and why does the importance change (if so)?

Therefore, the limitations of the present study are the non-use, as informants, of teachers and school leaders, which would allow a more enriched conception of the evaluation of the educational context, as well as the non-use of other variables that would enrich the models and increase its predictive ability.

Despite these limitations, the importance of the results obtained seems clear, as the representations of creativity can be fundamental to support practices that inhibit or facilitate such a creative climate in the school context (Moscovici, 2003). In an educational context, it is imperative to know the representations of students, since their conceptions about creativity and about whether they are creative influence their behaviours (Beghetto & Plucker, 2016), conditioning their creative expression. For educational agents, this information is also relevant as it helps in the assessment of the needs and expectations of students, helping to adapt their educational practices (Alencar & Fleith, 2016).

References

- Alencar, E. M. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17(2), 195-203.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2016). Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 503-513.
- Barroso, R., Dias, D., & Soares, D. (2019). Technology resources for social and psychological assessment in childhood: Exploratory study of "GPS4SUCCESS" app for use in school settings. *Proceedings of EDULEARN19 Conference*. Palma de Maiorca: IATED.
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2016). Revisiting the relationship among schooling, learning, and creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer. (Eds.). *Creativity and reasoning in cognitive development* (pp. 72-91). Cambridge University Press.
- Bereczki, E., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.
- Castro, J. S. R., & Fleith, D. S. (2008). Criatividade escolar: Relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 101-118.
- Cropley, A. J. (2009). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge University Press.
- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever* (fifth ed.). Kendall/Hunt.

- Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas de diferentes contextos socioeconômicos* (unpublished master's thesis). Universidade do Minho, Braga.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, and J. Smith (Orgs.), *Research methods in psychology* (pp. 50-63). Sage.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: Novos conceitos e ideias. Aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17(1), 55-61.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. (2008). Características pessoais e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 35-44.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 17, 195-203.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2015). Proposta de intervenção de estímulo à criatividade no contexto escolar e familiar. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 181-209). Vetor.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em Matemática e motivação em Matemática de alunos do ensino médio* (unpublished doctoral thesis). Universidade de Brasília, Brasília.
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: A six-point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133-150.
- Gralewski, J. (2018). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A Qualitative Study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 138-155.
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary school: New evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 548-569.
- Hill N., & Tyson S. (2009). Parental involvement in the Middle School: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *National Institutes of Health*, 45(3), 740-763.
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. IBM Corp.
- Joubert, M. M. (2007). The art of creative teaching-Nacce and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling. *Creativity in education* (pp. 17- 34). Continuum.

- Kemmelmeier, M. & Walton A. P. (2016). Creativity in men and women: Threat, other-interest, and self-assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88.
- Kettler, T., Lamb, K., Willerson, A., & Dekelaita-Mullet, D. (2018). Teacher perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171.
- Maksić, S., & Spasenovic, V. (2018). Educational Science Students' implicit theories of creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 287-294.
- Martínez, A. M. (1997). *A criatividade, personalidade e educação*. Papirus.
- Matos, D. R. (2005). *Criatividade e percepção do clima de sala de aula entre alunos de escolas abertas intermediárias e tradicionais*. Universidade de Brasília.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Vozes.
- Mukhitdinovich, A., & Mirzabdullaevich, U. (2021). Development of creative thinking in school children. *An International Multidisciplinary Research Journal*, 11(3), 720-723.
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53.
- Nakano, T. C., & Weschsler, S. M. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 103-110.
- Nikolaos, T., & Kiprianos, P. (2020). Teachers and creativity: The role of internal motives. *International Journal of Education*, 12(3), 162-177.
- Pereira, T. F. L. (2014). *Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: um estudo exploratório em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (unpublished master's thesis). Universidade do Minho, Braga.
- Pinheiro-Cavalcanti, M. M. (2009). *Relações entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5.º ano do ensino fundamental* (unpublished master's thesis). Universidade de Brasília, Brasília.
- Prieto, M. D., Soto, G., & Vidal, M. C. F. (2013). El aula como espaço creativo. In F. H. R. Piske, & S. Bahia (Eds.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/ sd) e talento* (pp. 141-157). Juruá Editora.
- Primi, T., & Wechsler, S. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237-246.
- Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V., & Rosal, A. B. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler

(Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 257-268). Vetor.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.

Sternberg, R. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9(2), 115-117.

Tazhigalieva, K., & Bekimbetova, A. (2020). The manifestation of creativity of younger school students. *International Journal on Integrated Education*, 3(10), 255-257.

Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.



Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia

Trajectories, Practices, and Contributions from Global Citizenship Education in Colombia

Trajectoria, práticas e contribuições da educação para a cidadania mundial na Colômbia

Nicolás Aguilar-Forero* 

Johann Streiker Díaz-Marín** 

Ana María Velásquez Niño*** 

Para citar este artículo: Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S. y Velásquez Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 278-298. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13725>



Recibido: 23/04/2021

Evaluado: 15/09/2021

+ Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

++ Doctorado en Psicología, Universidad de los Andes, Colombia. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. js.diaz16@uniandes.edu.co

*** Doctorado en psicología del desarrollo, Universidad de Concordia, Canadá. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. ana-vela@uniandes.edu.co

Resumen

En el presente artículo de investigación se realiza un recorrido histórico que permite comprender la emergencia y trayectoria de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. También se describen algunas experiencias educativas que promueven la educación para la ciudadanía mundial en este país y que permiten identificar claves para impulsarla en Colombia y en otros países con contextos similares. Con base en estas experiencias, se argumenta que en sociedades fracturadas por toda clase de violencias, como la colombiana, la educación para la ciudadanía mundial puede aportar a la construcción de paz por lo menos de tres maneras: 1) visibilizando las voces y visiones de mundo históricamente soterradas; 2) propiciando la superación de la oposición entre lo local y lo global, que no permite abordar las complejidades de los conflictos sociales, y 3) promoviendo la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social.

Palabras clave

educación; ciudadanía; paz; cambio social; Colombia

Keywords

education; citizenship; peace; social change; Colombia

Abstract

In the present research article, we conduct a historical review that allows us to understand the emergence and trajectory of Global Citizenship Education in Colombia. Also, we describe some educational experiences that promote Global Citizenship Education in this country, which shed light on the identification of clues to promote this type of education in this and other countries with similar contextual characteristics. Based on these experiences, we argue that, in societies fractured by all types of violence, such as the Colombian society, Global Citizenship Education may contribute to peace building, at least in three ways: 1) making visible the historically hidden voices and worldviews; 2) fostering the possibility to overcome the opposition between the local and the global, which does not allow to address the complexities of social conflict; and 3) promoting the construction of critical subjectivities committed with social transformation.

Resumo

Neste artigo de investigação é feito um percurso histórico que permite compreender o surgimento e a trajetória da Educação para a Cidadania Mundial na Colômbia. São também descritas algumas experiências educacionais que promovem a Educação para a Cidadania Mundial neste país, e que nos permitem identificar chaves para a promover neste e noutros países com contextos semelhantes. Com base nessas experiências, argumenta-se que em sociedades fragmentadas por todos os tipos de violência, como a sociedade colombiana, a Educação para a Cidadania Mundial pode contribuir para a construção da paz de pelo menos três maneiras: 1) tornando as vozes e visões de mundo historicamente enterradas visíveis; 2) promovendo a superação da oposição entre o local e o global que não permite enfrentar as complexidades dos conflitos sociais; 3) promovendo a construção de subjetividades críticas e comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave

educação; cidadania; paz; mudança social; Colômbia

Introducción

En un mundo caracterizado por la profundización de las violencias, la xenofobia, el racismo, el sexismo, la devastación ambiental, la injusticia social y la precarización laboral y vital, el llamado a la educación como posible solución o respuesta a tales problemáticas se comienza a generalizar. En consecuencia, organizaciones internacionales como la Unesco (2014) han impulsado la construcción de un pacto mundial alrededor del cuidado del planeta y del sentido de humanidad compartida que ha dado origen a un movimiento global que promueve la educación para la ciudadanía mundial (en adelante ECM). Para la Unesco (2014), la ECM no implica un estatuto legal, sino que se “refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una ‘mirada global’ que une lo local con lo mundial y lo nacional con lo internacional” (p. 15).

Aunque la ECM encuentra sus raíces en el aumento de perspectivas transnacionales y cosmopolitas sobre la ciudadanía —luego de la Segunda Guerra Mundial—, su desarrollo ha tenido lugar en un mundo que ha combinado paradójicamente el esfuerzo por reforzar los lazos globales con expresiones nacionalistas exacerbadas a raíz de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 (Knight y Harnish, 2006, p. 654), recientemente profundizadas por la pandemia de covid-19 que llevó a muchos países a nacionalizar la crisis, proteger lo propio y cerrar las fronteras nacionales (Szakács-Behling *et al.*, 2020, p. 101). En este contexto y desde hace algunos años, múltiples discursos y prácticas de ECM han surgido en distintas partes del mundo, pero no han sido lo suficientemente analizados. Tal es el caso de Colombia, en donde han emergido experiencias de ECM que no han sido aún estudiadas y que vale la pena abordar y visibilizar.

Enfocar la mirada en las apropiaciones y prácticas de ECM en contextos específicos, como Colombia, puede permitir identificar cómo estas dialogan con las discusiones académicas en torno a este concepto y estrategia educativa, así como proponer claves para promover nuevas iniciativas de ECM en este u otros contextos. Para ello, en el presente artículo se realiza, primero, un recorrido por algunos de los debates alrededor de la ECM y por los antecedentes o trayectorias que esta ha tenido en Colombia. Luego, se describen algunas experiencias educativas que promueven la ECM en este país y que permiten identificar cuatro claves para impulsarla en este y otros países con contextos similares. Finalmente, con base en estas experiencias, se argumenta que en sociedades fracturadas por toda clase de violencias, como la sociedad colombiana, la ECM puede aportar a la construcción de paz por lo menos de tres maneras: visibilizando las voces y visiones de mundo históricamente soterradas; propiciando la superación de la

oposición entre lo local y lo global que no permite abordar las complejidades de los conflictos sociales, y promoviendo la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social.

El artículo se soporta en una investigación documental realizada a lo largo de tres años (desde enero del 2018 hasta enero del 2021). El corpus de textos analizado se basó en 33 fuentes seleccionadas a partir de tres criterios de inclusión y exclusión: actualidad —textos publicados en los últimos diez años (desde 2011)—; pertinencia temática —textos que incorporen el concepto de *ECM* en el título, resumen o palabras clave—; y pluralidad de abordajes —textos teóricos e investigaciones empíricas—. La búsqueda se realizó en español y en inglés en bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science, Scielo, Ebsco, Dialnet, Redalyc, ProQuest y Publiindex.

Como complemento, y dado el reducido hallazgo en la primera búsqueda de estudios sobre experiencias concretas de *ECM* desarrolladas en Colombia, se revisó el catálogo público de la biblioteca de la Universidad de los Andes de Colombia, donde se identificaron dos trabajos de grado que fueron incluidos en el *corpus* inicial. También se analizaron ocho documentos de normatividad y política educativa en Colombia, así como siete documentos sobre *ECM* producidos por la Unesco —para un total de cincuenta textos que consolidaron el *corpus* de documentos analizado—. El análisis se apoyó en un procedimiento de codificación y categorización realizado en el *software* Nvivo 12, el cual derivó en un conjunto de categorías emergentes que se denominaron *tensiones*: entre lo normativo y lo contextual; entre lo local y lo global, y entre la reproducción y la transformación. A ello se dedica la siguiente sección.

Debates y tensiones en torno a la *ECM*

Desde sus inicios, la *ECM* ha estado inmersa en diversos debates relativos a lo que esta es o a lo que implica como concepto y estrategia educativa. Por ejemplo, Engel *et al.* (2016) señalan que las organizaciones internacionales que han promovido la *ECM* enfatizan en un conjunto normativo de capacidades o valores: sentido de pertenencia, actitudes de empatía, responsabilidad social, liderazgo, entre otros. Estos valores se concentran en “cómo debe ser” un ciudadano del mundo en un contexto globalizado, lo que implica una visión normativa y hegemónica que, al soportarse en marcos teóricos basados en el pensamiento de Europa occidental y Norteamérica, ha fallado en incorporar otras concepciones de mundo y otras posibilidades de ser y existir (Han, 2016, p. 63). Dicha posición es compartida por Jooste y Heleta (2017), quienes afirman que detrás de la *ECM* no se encuentra un proyecto pluralista e intercultural, sino un discurso que reproduce el imperialismo cultural con base en los valores de Occidente.

Además del debate acerca del cariz normativo de la ECM, ha sido evidente la tensión entre lo local y lo global, y, más específicamente, entre la comprensión de la ciudadanía como un estatus jurídico vinculado con lo local-nacional y la comprensión de la ciudadanía como un asunto mundial con pretensiones universalizantes. Para Peraza (2016), si bien las concepciones *posnacionales* de ciudadanía han estado ligadas a la emergencia de comunidades políticas transnacionales, así como al activismo social y a las nuevas formas de movilización global, el Estado sigue siendo el referente central para la ciudadanía. Desde esta perspectiva, resulta ingenuo e idealista la apuesta por consolidar una comunidad global o una ciudadanía mundial cuando ni siquiera hay acuerdos acerca de lo que significa la ciudadanía a nivel local, en el interior de un mismo Estado, en especial, en sociedades que están divididas por conflictos religiosos, étnicos o políticos, o en donde se debaten los derechos asociados a la ciudadanía con respecto a poblaciones migrantes o refugiadas: “¿De qué ciudadanía global hablamos, cuando hay personas que mueren ahogadas diariamente en el Mediterráneo, en la búsqueda desesperada de un lugar en el mundo para vivir, lejos del terror de la guerra?” (Peraza, 2016, p. 139).

En este orden de ideas, como afirma Watson (2013), la noción de *ciudadanía mundial* no parece suficiente para prevenir los enormes incidentes del mundo, pues, más allá de la toma de conciencia acerca de estos, están las limitaciones estructurales que coartan la capacidad de agencia y la limitan a un campo de acción más bien local. Por ello, pese al impulso de las Naciones Unidas para promover la construcción de una comunidad política mundial, no se puede dejar de alertar acerca del riesgo de que el concepto de *ciudadanía mundial* lleve a ignorar las limitaciones locales y contextuales de las personas, cuando se tiende a marginar lo local y a sobrevalorar lo mundial.

Un tercer debate acerca de la ECM tiene que ver con qué tanto esta reproduce el *statu quo* o, por el contrario, lo desafía y supera —debate también presente en torno a la formación ciudadana, en general, la cual puede promover prácticas reproductoras o transformadoras— (Unesco, 2014; Galaz y Arancibia, 2021; Vargas-Rojas, 2021). Al respecto, Aktas *et al.* (2017), en su análisis de programas de ECM de un conjunto de universidades de países económicamente dominantes, encontraron ciertas prácticas “reproductoras”, inscritas en lo que se ha denominado como el *enfoque neoliberal* de ECM, que se vinculan con las siguientes características: 1) promueve los viajes internacionales y el manejo de lenguas extranjeras —diferentes al inglés, que en las universidades anglófonas se asume *de facto* como la lengua de la ciudadanía mundial—; 2) fomenta el compromiso tanto local como global —que incurre a veces en el estereotipo de “estudiantes caucásicos que van a salvar el mundo” al apoyar

a los niños de los países pobres—; 3) enfatiza en ciertos aprendizajes esperados —responsabilidad social, liderazgo, solución de problemas, cultura emprendedora, relaciones internacionales—; y 4) se basa en procesos de formación de solo algunos meses para obtener un certificado que no representa lo que en realidad se transformó en los sujetos, pero permite atraer a un mayor “mercado de estudiantes” hacia los programas de ECM de las universidades que los fomentan.

En una línea similar, Camicia y Franklin (2011) ya habían señalado que las ideas de solidaridad y comunidad global que se promueven desde la ECM han sido colonizadas por el ámbito del mercado, en detrimento de los ámbitos del Estado y la sociedad civil, lo cual conduce a que se reduzcan a la racionalidad mercantil y a sus históricos acompañantes: estandarización, eficacia, eficiencia, competitividad y demás lógicas que no cuestionan los privilegios e inequidades constituidas entre clases sociales y entre países, por ejemplo. Racionalidad desde la cual se asume que la ECM puede fortalecer la competitividad no solo de los individuos sino también de las naciones, y garantizar su crecimiento económico (Bates, 2012; Aktas *et al.*, 2017).

A pesar de que dichas características del enfoque neoliberal pueden ser las dominantes (Parmenter, 2011, p. 369), algunos investigadores (Camicia y Franklin, 2011; Truong-White y Mclean, 2015; Aguilar-Forero *et al.*, 2020) señalan que, a través de la reflexión colectiva y el activismo social, es posible confrontar el discurso neoliberal que cobija a la ECM y fortalecer un discurso o *enfoque crítico-transformador*. Este último busca promover, a través de procesos educativos, la indignación frente a la injusticia social y la confrontación de los ideales de productividad, competitividad desmedida y crecimiento insostenible. En este sentido, si bien la “comunidad global” que se fomenta desde la ECM es una nueva comunidad imaginada (Anderson, 1993) que puede reproducir relaciones de dominación y subyugación a través de la educación, las construcciones de comunidades nacionales-globales son complejas y se acompañan no solo de discursos coloniales sino también de iniciativas críticas y anticoloniales (Camicia y Franklin, 2011, p. 314). En esta segunda dirección gravita el discurso crítico-transformador de la ECM, el cual no busca reproducir sino impugnar y transformar el *statu quo* por medio de la generación de pensamiento crítico en los estudiantes en torno a sus contextos, a otros contextos y a las relaciones de poder que atraviesan las conexiones entre el norte y el sur global (Aktas *et al.*, 2017, p. 66).

El surgimiento de la ECM en Colombia: antecedentes

Desde hace algunos años ha crecido el interés por la ECM, estrategia educativa que aboga por la construcción de un mundo más equitativo, sostenible y pacífico, en el que sus ciudadanos se comprometan con la búsqueda del

bienestar colectivo de la humanidad. La importancia creciente de la ECM llega a su cúspide en el 2015, cuando esta es incluida por las Naciones Unidas como una de las estrategias centrales para alcanzar el cuarto de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), relacionado con la calidad de la educación.¹

Si bien distintas organizaciones internacionales, como Oxfam (2007), ya promovían la ECM desde principios de este siglo, las Naciones Unidas, a través de la Unesco, han tomado cierto liderazgo en su impulso. Lo anterior como resultado del trabajo fundacional que se desarrolló a partir de dos eventos significativos: la Consulta Técnica sobre ECM, que tuvo lugar en Seúl en septiembre del 2013, y el primer Foro de la Unesco sobre ECM, que se realizó en Bangkok en diciembre del mismo año. El resultado de estos eventos fueron dos documentos seminales (Unesco, 2013, 2014) que visibilizaron mucho más esta apuesta educativa y aportaron a la conceptualización de la noción de *ciudadanía mundial*. Así, por ejemplo, desde aquel entonces se aclaró que la ECM no sustituye sino que acoge, según un enfoque multifacético, estrategias previas como la educación en derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional.

De este modo, tanto en los eventos fundacionales como en los primeros documentos de la Unesco, se proponen definiciones de ECM, se presentan los principales debates o interpretaciones alrededor de esta y se recogen experiencias previas de ECM adelantadas desde distintas regiones, niveles educativos, contextos (formales y no formales) y estrategias pedagógicas. Pero es en el 2015 cuando la *ciudadanía mundial* aparece explícitamente en la meta 4.7 del cuarto objetivo de los ODS, y cuando los debates previos en torno al concepto se materializan en una propuesta curricular. Dicha propuesta, elaborada con la participación de expertos de distintas partes del mundo y representantes de grupos juveniles, fue discutida en el segundo Foro de la Unesco sobre ECM, que tuvo lugar en París en enero del 2015. Como resultado de este evento se publicó una guía que busca orientar a los educadores para integrar la ECM en sus países y reconoce su capacidad para adaptarla a un contexto particular. En la guía, la Unesco (2015) define los resultados de aprendizaje esperados, los

1 El objetivo 4 —garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos— incluye como una de sus metas la ECM: “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la *ciudadanía mundial* y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, s. f., meta 4.7, énfasis propio).

atributos del educando y los temas y objetivos específicos de aprendizaje según los distintos niveles educativos; todo alrededor de los siguientes tres ámbitos de aprendizaje:

Cognitivo: adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.

Socioemocional: sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.

Comportamental: acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible. (Unesco, 2015, p. 15)

Con estos antecedentes, en el 2016, el Centro Asia-Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (APCEIU, por su sigla en inglés) junto con la Oficina Internacional de Educación (IBE, por su sigla en inglés) de la Unesco impulsaron un proyecto de cooperación en cuatro países: Camboya, Colombia, Mongolia y Uganda. El objetivo de este proyecto de tres años fue fortalecer los currículos nacionales incorporando la ECM, para lo cual se desarrollaron varias fases. En la primera, se realizó un análisis situacional para identificar la presencia o ausencia de la ECM en los currículos o en la política educativa de cada país, así como las oportunidades y limitaciones para fomentar su integración. En la segunda, se diseñaron y pilotearon distintas herramientas para la integración de la ECM en cada contexto: currículos, programas, lineamientos de formación docente y recursos de enseñanza y aprendizaje. A partir de este pilotaje, en la tercera fase se buscó hacer un monitoreo y evaluación de las herramientas diseñadas (Opertti *et al.*, 2018, p. 6).

Con el impulso del proyecto de APCEIU-IBE, la idea de *ciudadanía mundial* comienza a cobrar mayor visibilidad en Colombia y a integrarse explícitamente en la política educativa colombiana. Desde luego, es importante destacar que este proyecto no parte de cero, pues en Colombia ya existían antecedentes de normatividad y política pública que son relevantes para la ECM: la ley general de educación de 1994; el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, de 2003; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, de 2004; la Ley 1620 de convivencia escolar, de 2013; la Ley 1732 de 2014 sobre la Cátedra de Paz, entre otros. Por ejemplo, la ley general de educación propone como uno de los fines de la educación “la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe” (Ley 115 de 1994, art. 5). Por

su parte, la Ley 1732 de 2014, que establece el carácter obligatorio de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, propone en el artículo 4 de su decreto reglamentario la inclusión de temas como justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos, diversidad y pluralidad, e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales (Decreto 1038 de 2015).²

Asimismo, el programa colombiano de política pública que se puede considerar como el más claro antecedente de la ECM es el Programa de Competencias Ciudadanas, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). En el marco de este programa se lanzan los estándares básicos de competencias ciudadanas, que establecen los objetivos mínimos de aprendizaje que todos los estudiantes del país deberían alcanzar al finalizar cada uno de los ciclos de su educación escolar. La formulación de estos estándares para cada uno de los ciclos está guiada por una progresión en el campo del ejercicio de la ciudadanía que va desde los sistemas de interacción humana más próximos hasta los contextos más distantes. De esta manera,

a medida que se avanza en el conjunto de grados escolares, y teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de niños y niñas, se espera que vayan ampliando su ámbito de acción. Los más pequeños aprenden las competencias ciudadanas necesarias para desempeñarse constructivamente en su entorno cercano (familia, salón de clases). Posteriormente, las competencias ciudadanas crecen en complejidad y el ámbito de acción se amplía. Así, entonces, se espera que al finalizar el grado undécimo los jóvenes hayan desarrollado las competencias ciudadanas necesarias para, por ejemplo, participar de manera constructiva en iniciativas a favor de la no violencia, en la toma de decisiones políticas, y hacer uso de mecanismos democráticos para proteger y promover los derechos humanos a escala local, nacional y global. (MEN, 2006, pp. 153-154)

De acuerdo con los estándares, esta progresión de aprendizajes se logra en la medida en que los estudiantes desarrollan conocimientos sobre ciudadanía, así como competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras que no distan mucho de la propuesta de la Unesco (2015) sobre los ámbitos de aprendizaje cognitivo, socioemocional y comportamental de la ECM. Así, aunque el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia no habla directamente de *ciudadanía mundial*, ya incluye algunos de los temas, ámbitos y propósitos formulados más adelante por la Unesco.

2 El Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 reglamenta la Cátedra de paz, decreta su carácter obligatorio y estipula cuáles son sus objetivos, cómo se puede implementar, qué temáticas debe desarrollar, entre otros.

Con estos antecedentes, y como resultado de la segunda fase del proyecto de APCEIU-IBE, en el 2018 el Ministerio de Educación Nacional publica los *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía* (2018), en los que se acoge el concepto de *ECM* propuesto por la Unesco (2014) y se proponen orientaciones pedagógicas dirigidas a las instituciones encargadas de la formación de educadores: escuelas normales superiores, facultades de educación y secretarías de educación. En este documento se identifican puntos en común entre la propuesta de formación para el desarrollo de competencias ciudadanas del MEN, con la que ya contaba el país, y la propuesta de *ECM* impulsada por la Unesco (2014), y se destacan caminos para articularlas:

La articulación de los dos enfoques [MEN vs. Unesco] no significa cambiar uno por otro, sino partir de lo que ya está ocurriendo en los espacios educativos y ampliar las reflexiones, considerando las relaciones entre lo local y lo global. Por ejemplo, si se está trabajando el tema de los retos de la construcción de la paz en Colombia, puede ser fascinante para las personas revisar ejemplos como el de Irlanda del Norte o Sudáfrica para identificar las lecciones aprendidas de estos procesos. (MEN, 2018, p. 80)

La construcción discursiva de la *ECM* y el recorrido descrito derivan en el documento de lineamientos del MEN, pero no en la integración de la *ECM* al currículo nacional, como inicialmente se esperaba. Lo anterior debido a que dicho currículo nacional no existe; aunque el MEN diseña y comunica sus lineamientos u orientaciones generales, la descentralización del sistema educativo colombiano permite que, hasta cierto punto, las comunidades educativas a nivel local sean las que participen en la construcción de sus propios currículos, y que los docentes cuenten con cierta autonomía para construir su programa de aprendizaje de acuerdo con las capacidades locales y las necesidades de sus estudiantes (Camargo, 2016; Tibbitts, 2015). Por lo tanto, acá la función de los maestros resulta crucial para leer las necesidades de los contextos, construir entornos pedagógicos democráticos y atractivos para los estudiantes (Evans *et al.*, 2009), y promover espacios para el pensamiento crítico y la participación que les permitan ser y aprender de un mundo diverso.³

3 Cabe destacar que, si bien la ley general de educación (1994) favorece la autonomía curricular de las instituciones educativas y, por lo tanto, el papel protagónico de los docentes en la construcción de currículos contextualizados, este hecho entra en tensión con los procesos de certificación de las instituciones educativas y con la evaluación de competencias de los estudiantes por medio de las pruebas de Estado, que condicionan dicha autonomía. Una discusión reciente sobre el modelo de educación por competencias, que supera los alcances del presente artículo, se puede encontrar en Vargas-Rojas (2021).

Ahora bien, aunque la ECM depende de los documentos que transmiten ciertos significados y orientaciones, y promueven de manera prescriptiva su “deber ser”, es en las prácticas específicas agenciadas por los docentes y las comunidades educativas en contextos concretos donde se encuentra, en realidad, la forma que ha venido tomando la ECM en Colombia. En efecto, desde el 2017 han emergido prácticas educativas que se autodefinen como experiencia de ECM y que ofrecen pistas relevantes acerca de lo que esta es o de lo que puede llegar a ser en este y en otros países con características similares. La siguiente sección se dedica a este asunto.

Prácticas de ECM en Colombia

Este momento histórico en Colombia, caracterizado por el proceso de reincorporación y transición democrática de excombatientes guerrilleros —acompañado de nuevas y viejas formas de violencia—, reclama extender la democracia a nivel político y social. Pese a la terminación del conflicto armado entre el Estado y las FARC-EP, aún perviven grandes desafíos en el país: 1) la implementación de las reformas acordadas por estas partes en el acuerdo de paz; 2) el desarrollo de conversaciones de paz con otros grupos insurgentes, como el Ejército de Liberación Nacional; 3) la confrontación de los grupos armados residuales o emergentes (grupos neoparamilitares, disidencias de las FARC-EP, grupos criminales al servicio del narcotráfico, etc.); y 4) la democratización de las relaciones sociales en distintos espacios de socialización para construir culturas de paz desde los escenarios cotidianos. En un contexto en el que diversas voces y sectores históricamente marginados de la vida democrática comienzan a participar de los debates públicos sobre el modelo de país y de mundo que se espera dejar a las próximas generaciones, la ECM ha venido tomando mayor importancia.

Así pues, aunque no existe una única estrategia para implementarla, educadores críticos, autónomos y creativos han encontrado caminos para promoverla e impulsar con ella procesos de cambio educativo y social. Tal es el caso de los docentes de dos escuelas de Bogotá, una pública y la otra privada, que, desde la educación media y a través de talleres de ECM, identificaron problemáticas globales de interés para sus estudiantes (violencia de género, crisis ambiental, entre otras) y posibles rutas de acción para enfrentarlas con el apoyo de herramientas tecnológicas. El proceso educativo, basado en el trabajo por proyectos, desembocó en la elaboración de productos audiovisuales y plataformas virtuales para generar conciencia y promover cambios en torno a las problemáticas identificadas. Los contenidos y espacios creados fueron luego compartidos con otras escuelas tanto de la propia ciudad como de otras ciudades latinoamericanas, en especial, en Valparaíso, Chile (Aguilar-Forero *et al.*, 2019, p. 5).

Entre lo interesante de esta experiencia se destaca que, en lugar de un tema adicional de clase, la ECM tomó la forma de un proyecto integrador en el que se manifestaron explícitamente las prioridades de las escuelas, se vincularon diferentes áreas de conocimiento y se involucraron desde las directivas hasta la comunidad en general (Bourn *et al.*, 2016). Asimismo, se trató de un proceso que trascendió el aula e incluso los muros de las instituciones educativas, propició el intercambio con estudiantes de otros países y se incorporó a la sociedad civil a través de entrevistas, interacciones y campañas de activismo social movilizadas por los estudiantes en redes sociales digitales e internet. Como señaló la Unesco (2016), este tipo de actividades fuera del aula fortalece y complementa las intervenciones escolares y promueve un trabajo comunitario que acerca a los estudiantes a su realidad social; además, puede impulsar la cohesión social, la solución constructiva y pacífica de conflictos, una comprensión más holística de la ciudadanía y la capacidad para reclamar y defender los derechos humanos.

En una segunda experiencia educativa, González (2019) buscó promover ciudadanos del mundo a través de un diálogo intercultural entre estudiantes de cuarto de primaria (de 9 y 10 años) que asisten a una institución privada bicultural, colombo-alemana, cuya lengua materna es el español y que adquieren el alemán como segunda lengua. La maestra diseñó e impulsó una estrategia, distribuida en tres sesiones, en la que los estudiantes abordaron las similitudes y diferencias entre los pueblos indígenas de América y los vikingos en aspectos específicos: vivienda, familia, vestido, alimento e idiomas. La propuesta educativa llevó a los niños y las niñas a buscar información, trabajar en grupo, hacer exposiciones y entablar diálogos interculturales en los que, a partir de preguntas orientadoras, establecieron vínculos con sus propias familias, sus entornos y su cotidianidad.

Esta experiencia, además de tener la virtud de abordar la ECM en primaria —lo que constituye un gran aporte debido a que la gran mayoría de estudios e intervenciones en este tema se centran en la educación superior o secundaria—, favoreció la construcción de una identidad cultural en los estudiantes, así como el acercamiento a la cultura extranjera a través de las conexiones que estos encontraron entre los pueblos indígenas y los vikingos. Adicionalmente, se identificaron avances en la incorporación de espacios de reflexión crítica para analizar las situaciones relacionadas con el entorno y proponer acciones que susciten cambios (González, 2019). Cabe destacar que los aprendizajes derivados de este diálogo intercultural se alinearon con algunos de los objetivos de aprendizaje para la ciudadanía mundial de la Unesco (2015), y que los estudiantes señalaron la importancia de estas estrategias para su dominio de la segunda lengua y para la interacción con los otros, como parte de la comprensión y construcción de un mundo que reconoce las diferencias y comunalidades entre sociedades.

Una tercera propuesta educativa impulsó la formación de ciudadanía mundial con conciencia ambiental, por medio de la construcción de comunidades virtuales en las que se fomentó la apropiación de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en tres instituciones educativas rurales ubicadas en diferentes municipios del departamento de Cundinamarca, Colombia. Estos PRAE tienen como fin promover el análisis, la comprensión y la forma de actuar ante problemas ambientales mediante la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, como cuestionan Camargo *et al.* (2018), estos proyectos se han centrado en aspectos teóricos, carentes de praxis y desconectados de los currículos, o, en el mejor de los casos, se han reducido a manifestaciones de tipo cultural o artístico desvinculadas de un verdadero proceso de formación de capacidades para la protección ambiental.

Ante esto, Camargo *et al.* (2018) utilizan como estrategia pedagógica la creación de una comunidad virtual de aprendizaje ambiental por medio del diseño e implementación de una página web interinstitucional. Esta página promueve la participación en tiempo real entre las tres instituciones educativas rurales para lograr dos objetivos: fortalecer la formación ciudadana basada en capacidades como el respeto por sí mismo y los demás, la escucha atenta, la toma acertada de decisiones, la empatía con el ambiente, la asertividad y la solución de problemas; y empoderar a los estudiantes para diseñar estrategias de trabajo colaborativo que respondan a las problemáticas ambientales más urgentes de cada institución. En esta experiencia, la comunidad virtual favoreció la integración entre las distintas instituciones rurales, reconoció problemáticas comunes de sus contextos y propuso posibilidades conjuntas de solución a través de la comunicación digital e interactiva (Camargo *et al.*, 2018).

Por último, se encuentra la experiencia de un docente de ciencias sociales de una institución educativa pública de Bogotá, quien realizó una innovación educativa orientada a integrar algunos de los objetivos de la ECM en su clase, con estudiantes de décimo grado (entre 14 y 16 años). Para ello, modificó su plan de estudios con el fin de impulsar el pensamiento crítico y la participación de sus estudiantes por medio de la integración de nuevos contenidos —sistemas de gobierno, procesos de transición democrática en Colombia y el mundo, y movimientos sociales globales— y de ciertas estrategias pedagógicas —cineforos, talleres, juegos de roles, salidas pedagógicas, uso de portafolios, entre otras—.

Al analizar los resultados, evaluados con estrategias innovadoras como los mapas personales de significados —en lugar de las calificaciones convencionales—, se encontró que estas temáticas y estrategias alternativas favorecieron la comprensión de la complejidad del conflicto armado en Colombia, a la luz de un diálogo con los procesos de transición democrática acontecidos en otros países. Además, los estudiantes demostraron una mayor comprensión de “las motivaciones y formas de acción de los

movimientos sociales globales, se identificaron empáticamente con la defensa de los derechos humanos y se manifestaron pacífica y creativamente en contra de la desigualdad, la discriminación, la contaminación, la desinformación y las violencias en el mundo” (Aguilar-Forero *et al.*, 2019, p. 105).

Conclusiones: cuatro claves y tres posibles aportes de la ECM

La trayectoria reciente de la ECM desemboca en Colombia en el documento *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía* (MEN, 2018), el cual reconoce la importancia de la formación docente como aspecto nuclear en el desarrollo de la ECM en este país. Si bien este documento aporta elementos valiosos dirigidos a las instituciones encargadas de la formación de maestros en Colombia, la ECM en la actualidad pasa más por la práctica de docentes autónomos e innovadores que por la apropiación de estos lineamientos en las instituciones de formación de maestros, hecho que sin duda tomará varios años en concretarse, pues no se encuentran aún evidencias de experiencias o prácticas de ECM derivadas de las orientaciones o lineamientos compartidos en este documento.

Por esta razón, en el presente artículo se optó por abordar cuatro experiencias de ECM con el fin de identificar en estas rasgos y aportes para futuras prácticas de ECM en Colombia y otros países con contextos similares. Entre las experiencias analizadas y apenas expuestas en este texto, encontramos varios aspectos comunes que ofrecen pistas acerca de lo que la ECM puede llegar a ser o puede ya estar siendo en Colombia: 1) los docentes desarrollan prácticas pedagógicas alternativas (muchas veces basadas en el trabajo por proyectos) en las que la democracia y la formación para la ciudadanía mundial son una vivencia cotidiana, en lugar de un conjunto de contenidos o temas de clase; 2) promueven el diálogo de saberes y la búsqueda de temáticas cercanas a los intereses de los estudiantes; 3) fortalecen el trabajo grupal y los espacios de participación no institucionalizados, y sacan provecho de las tecnologías digitales e internet; y 4) hacen un intento por innovar en las prácticas evaluativas e integrar lógicas cualitativas de valoración de aprendizajes.

Aunque estas cuatro claves pueden ser tenidas en cuenta en nuevas experiencias de ECM en Colombia u otros contextos, el análisis de las cuatro iniciativas abordadas permite identificar también la presencia de un gran reto: evitar que la confianza depositada en la ECM derive en una su idealización. Desde luego, la ECM implica *prácticas de ciudadanización*, esto es, “estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los

sujetos-ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra en un ambiente artificialmente creado” (Cortés, 2013, p. 65). Asimismo, la ECM no está exenta de las mismas críticas que han recibido otras apuestas educativas, entre ellas, el programa de competencias ciudadanas, considerado como un modelo que no es “autóctono de la academia colombiana”, esto es, que no surge como resultado de un proceso participativo y contextual, y que se instituye de “arriba hacia abajo” por la influencia de “estamentos sociales dotados de cierto poder [que] diseñan estándares para que los individuos los sigan, pensando que de esa manera se construye ciudadanía” (Vargas-Rojas, 2021, p. 77).

Pese a ello, además de las cuatro claves, las experiencias mencionadas permiten evidenciar tres posibles aportes de la ECM para un país como Colombia, atravesado por violencias con profundas raíces históricas. En primer lugar, la ECM puede permitir visibilizar voces y visiones de mundo históricamente soterradas, como lo intentó hacer González (2019) al promover el diálogo intercultural y el reconocimiento de las características culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Las críticas a la visión normativa de la ECM han señalado que esta se ha promovido por medio de investigaciones y textos en su mayoría escritos en inglés, lo que da cuenta de cierta naturaleza monolingüística y monocultural del discurso (Parmenter, 2011). Ante esto, este tipo de experiencias demuestra que es posible promover una ECM más contextual y capaz de incorporar no solo la diversidad lingüística sino la diversidad de conocimientos —que no están siendo del todo representados en las reflexiones y prácticas de ECM—.

De hecho, quienes vienen impulsando una ECM de corte decolonial se inspiran en prácticas indígenas para argumentar que los problemas que acechan al mundo (ambientales, sociales, de salud, políticos, económicos, etc.) no se derivan de la falta de información, de concientización o de asumir ciertos valores normativos, sino de un modo de existencia inherentemente violento que atraviesa la forma como los seres humanos se relacionan con el mundo, muchas veces a través de creencias, ilusiones y falsas esperanzas que difícilmente se logran abandonar (Suša *et al.*, 2020; Andreotti, 2011). Reconocer otras perspectivas y modos de existencia por medio de experiencias de ECM tiene toda la importancia, en especial, en países como Colombia, que siguen siendo profundamente racistas y que no cesan de discriminar, criminalizar y violentar a sus pueblos indígenas —basta recordar el caso de abuso sexual de una niña de doce años del pueblo emberá chamí por parte de 7 militares, que se hizo público en junio de 2020—.

El reconocimiento de la diversidad de perspectivas y modos de existencia ha sido también promovido por la Red Regional de ECM para América Latina y el Caribe, en la que convergen diversos pensadores, comunidades educativas y activistas de la región. En el documento fundacional de esta

red, que fomenta el diálogo sobre el concepto de ECM desde una mirada regional, se impulsa una ECM que aborde las condiciones estructurales de las exclusiones (capitalismo, colonialismo, patriarcado); que recupere y legitime la historia y cultura afrodescendiente, que valore la diversidad sexual y el mundo campesino; que fomente la igualdad entre hombres y mujeres; que impulse el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos; que confronte el colonialismo y visibilice las lenguas y culturas indígenas, y que contribuya a comprender las causas del desplazamiento y la migración en la región para humanizar estas condiciones. Todo lo anterior implica una ECM cada vez más abierta al diálogo de saberes, culturas y mundos, a la descolonización del pensamiento y a la construcción de sistemas educativos intraculturales, interculturales y plurilingües (Orealc y Unesco, 2017, p. 14).

En esta misma dirección, en su esfuerzo por superar cierto eurocentrismo de las primeras formulaciones del concepto de ECM, la Unesco (2018) reconoce que los tres pilares centrales de esta estrategia educativa (respeto a la diversidad, solidaridad y sentido de pertenencia a una humanidad común) existen en diferentes grupos humanos, pero con otras denominaciones asociadas a las más diversas visiones de mundo. Así, las nociones de *Ubuntu*, en Sudáfrica, *Shura*, en Omán, *Hongik-Ingan*, en la República de Corea, y *Buen Vivir* y *Sumak Kawsay*, en Bolivia y Ecuador respectivamente, comparten con distintos matices y desde diferentes cosmovisiones algunos o todos los pilares que se promueven desde la ECM. Con esto, resulta claro que la ECM no es la única ni necesariamente *la mejor* forma de promover relaciones más armónicas y solidarias. De hecho, se acierta en el mismo documento al reconocer que otros de los conceptos conceden incluso más importancia que la que se ofrece desde la ECM a ciertos elementos como la generosidad, la soberanía alimentaria, la armonía con el entorno natural y el equilibrio con la madre tierra (Unesco, 2018, p. 10).

El segundo aporte posible de la ECM que se infiere de las experiencias abordadas tiene que ver con su intento por superar la oposición entre lo local y lo global. Como se mencionó al inicio de este artículo, existe un debate tanto a nivel teórico como en investigaciones empíricas entre quienes defienden lo local y quienes apuestan por lo global. Para muchos resulta más importante promover primero la fraternidad y solidaridad entre los actores más próximos —como vecinos o ciudadanos de un mismo país—, antes que pretender hacerlo a nivel internacional. Desde esta óptica se enfatiza en el fortalecimiento de la comunidad más cercana, del patriotismo y de un concepto de participación ciudadana relacionado con lo local y nacional, por encima de la intención de consolidar una comunidad global. En la otra esquina se encuentran quienes abrazan, en ocasiones de manera acrítica, los beneficios de la globalización y, al hacerlo, exacerban las posturas localistas que prefieren incluso utilizar el adjetivo *mundial* en

lugar de *global*, al ser este último más cercano al término *globalización* — vinculado con consecuencias socioculturales que se consideran negativas (aculturación, homogenización, entre otras)— (Boni, 2011).

Esta tensión entre lo local y lo global, que se extiende al debate entre quienes defienden identidades e intereses locales y quienes promueven identidades y propuestas globales (Unesco, 2014, p. 20), no tiene cabida en las experiencias educativas revisadas para este artículo. De hecho, como se señala en aquella que propicia un intercambio entre escuelas de Bogotá y Valparaíso, “para los jóvenes de ambos países latinoamericanos la distinción entre lo global y lo nacional no es tan marcada y, por el contrario, con facilidad se identifican con temas o problemas globales como las violencias de género, sin percibir una dicotomía o tensión fuerte entre la escala global y la nacional” (Aguilar-Forero *et al.*, 2020, p. 12). Superar la supuesta oposición entre lo local y lo global puede contribuir a la construcción de paz en Colombia, pues permitiría comprender que los conflictos generadores de violencias en este país, relacionados con la concentración de la tierra, la ciudadanía en armas y el narcotráfico (Perea, 2009), se encuentran entrelazados con procesos políticos y económicos que trascienden lo local y, por tanto, la búsqueda de alternativas no puede quedarse solo en respuestas supeditadas al contexto nacional.

De hecho, es necesario destacar que la falsa dicotomía entre lo local y lo global empobrece cualquier debate, pues existen prácticas y dinámicas sociopolíticas que son simultáneamente locales y globales y en las que, en lugar de una oposición, hay una articulación local-global e incluso una lógica transescalar (más allá de las escalas) (Santos, 2006, p. 81). En el fondo, se encuentra un asunto epistemológico que pensadores como Bruno Latour (2008) han abordado con profundidad, para concluir, entre otras cosas, que el mundo puede ser pensado como una topografía aplanada: no hay nada que no sea local, pues lo que parece global o más “macro” solo lo es debido a la densidad o a la cantidad de conexiones con otros lugares, prácticas o actores igualmente locales. En este sentido, lo mundial o global no implica algo más *grande*, *macro* u opuesto a lo local, sino algo local que está más interconectado con otros lugares, prácticas o eventos también locales. Desde luego, escapar de este dilema epistemológico no es fácil, pues lo que se nos presenta como *natural* es pensar el mundo como una matrioska rusa, con dimensiones micro y macro, y escalas locales, nacionales y mundiales que se asumen como claramente definidas y diferenciadas.

Por último, las experiencias mencionadas en este artículo anticipan otro posible aporte de la ECM para la construcción de paz en un país como Colombia: promover la construcción de subjetividades críticas que se comprometan con la transformación social. En los casos abordados se adelantan procesos de formación de estudiantes y de docentes basados

no solo en los beneficios de la ECM o en lo que esta puede aportar para consolidar sujetos competitivos, emprendedores y eficientes para una economía de mercado y un mundo cada vez más globalizado e interconectado (lo cual dialoga con el enfoque neoliberal de ECM). En su lugar, desde un posicionamiento crítico-transformador, en estas iniciativas se reconocen las particularidades socioeconómicas, culturales y políticas de los lugares en los que se promueven prácticas de ECM (Goren y Yemini, 2017) y se apuesta por construir subjetividades que se movilizan y denuncian injusticias socioambientales, que reclaman y defienden derechos humanos, y que valoran la diferencia y el diálogo intercultural: allí pueden encontrarse tanto el presente como los horizontes de futuro de la ECM en Colombia y en Latinoamérica.

Referencias

- Aguilar-Forero, N., Alfaro, N., Velásquez, A. y López, V. (2020). Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile. *Educação & Sociedade*, (41), 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.213415>
- Aguilar-Forero, N., Mendoza, D., Velásquez, A., Espitia, D., Ducon, J. y Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. y Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Bates, R. (2012). Is Global Citizenship Possible, and Can International Schools Provide It? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274. <https://doi.org/10.1177/1475240912461884>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-86. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545>
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N. y Lawson, H. (2016). *Primary Education for Global Learning and Sustainability*. Cambridge Primary Review Trust.

- Camargo, N. (2016). *Global Citizenship Concepts in the Curriculum of Colombia: Analysis and Initial Recommendations: Situational Analysis Report of Colombia*. IBE-Unesco.
- Camargo, O., Sandoval, M. y Moncada, H. (2018). *PRAE y comunidades virtuales para la formación de ciudadanía ambiental* [tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Camicia, S. y Franklin, B. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and its Reform. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605303>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. DO: 41 214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortés, A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, (38), 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63>
- Engel, L., Fundalinski, J. y Cannon, T. (2016). Global Citizenship Education at a Local Level: A Comparative Analysis of Four US Urban Districts. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 23-51. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17095>.
- Evans, M., Ingram, L., Macdonald, A. y Weber, N. (2009). Mapping the "Global Dimension" of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice, and Context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2). 16-34.
- Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>
- González, D. (2019). *Formación de ciudadanos globales a partir del diálogo intercultural en un entorno bicultural* [tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global Citizenship Education Redefined: A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Educational Research*, (82), 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Han, Y. (2016). Challenges and Tasks of Global Citizenship Education in East Asia: Assimilation Policy of Multicultural Family Students in South Korea. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 53-71. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17088>.
- Jooste, N. y Heleta, S. (2017). Global Citizenship versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal*

of Studies in International Education, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>

Knight, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543076004653>

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional.

ONU. (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Opertti, R., Kang, H. y Magni, G. (2018). *Global Citizenship Education Tools and Piloting Experiences of Four Countries: Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda*. IBE-Unesco; APCEIU.

Orealc y Unesco (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: "Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4. Agenda E2030"*. Orealc; Unesco; APCEIU; Opech.

Oxfam. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Oxfam. <http://www.intered.org/pedagogiadeloscuadros/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf>

Parmenter, L. (2011). Power and Place in the Discourse of Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 367-380. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>

Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 135-159. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092>

Perea, C. (2009). Colonización en armas y narcotráfico. La violencia en Colombia durante el siglo xx. *Araucaria*, 11(22), 99-124. https://redib.org/Record/oai_articulo3348025-colonizaci%C3%B3n-en-armas-y-narcotr%C3%A1fico-la-violencia-en-colombia-durante-el-siglo-xx

Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 de 2015: Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM.

- Suša, R., Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., Čajkova, T., Kuperman, D., Cardoso, C. y Huni, N. (2020). Global Citizenship Education and Sustainability Otherwise. En S. Saúde, M. Raposo, N. Pereira y A. Rodríguez (eds.), *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship* (pp. 1-23). IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Szakács-Behling, S., Riggan, J. y Akar, B. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the Ground up: Intentions, Power, and Accidents. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(2), 100-115. https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=ART104537&uid=frei
- Tibbitts, F. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Unesco; Council of Europe; Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe/the General Secretariat of the Organization of American States.
- Truong-White, H. y Mclean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069732>
- Unesco (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. Documento de resultados de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial*. Unesco.
- Unesco. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Unesco.
- Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Unesco.
- Unesco. (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report*. Unesco.
- Unesco. (2018). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Unesco.
- Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>
- Watson, S. (2013). An Exploration into the Teaching of Cosmopolitan Ideals: the Case of 'Global Citizenship'. *Citizenship, Social and Economic Education*, 12(2), 110-117. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/csee.2013.12.2.110>



Diferencias de género en la elección de una carrera universitaria en estudiantes de educación media

Gender Differences in the Choice of a University Career in High School Students

Diferenças de gênero na escolha de um curso universitário em alunos do ensino médio

Harold Manzano-Sánchez* 

Para citar este artículo: Manzano-Sánchez, H. (2023). Diferencias de género en la elección de una carrera universitaria en estudiantes de educación media. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 299-322. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13729>



Recibido: 25/04/2021
Evaluado: 08/10/2021

pp. 299-322

N.º 88

299

* Doctor en Ciencias de la Recreación, Parques y Turismo. Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Cali. harold.manzano@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo analizó la asociación entre el nivel educativo de los progenitores, el desempeño en las pruebas Saber II y la autoeficacia universitaria para explicar las aspiraciones universitarias de estudiantes de grado once de educación media. El análisis se fundamentó en la Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera/Profesión (scct). 183 estudiantes de cuatro instituciones educativas públicas de Cali hicieron parte del estudio. Este estudio descriptivo e inferencial utilizó el análisis de rutas —*path analysis*— para evaluar tres modelos —general, mujeres y hombres— donde se revisó: (1) el nivel educativo de los progenitores influencia el desempeño en las pruebas Saber II; (2) las pruebas Saber II influyen la autoeficacia universitaria y (3) las aspiraciones universitarias; y (4) la autoeficacia influye las aspiraciones universitarias. Los resultados muestran una relación estadísticamente positiva y significativa entre las pruebas Saber II y la autoeficacia, y entre la autoeficacia y las aspiraciones universitarias en los modelos general y de los hombres. El modelo de las mujeres solo encontró este tipo de relación entre la autoeficacia y las aspiraciones universitarias. Contrario a previos estudios, no se encontró relación entre el nivel educativo de los progenitores y las pruebas Saber II, ni entre estas y las aspiraciones universitarias. Se recomienda a los programas de orientación vocacional/profesional enfocar sus acciones educativas en disminuir los estereotipos de carrera, fortalecer la autoeficacia en las capacidades académicas y proporcionar experiencias significativas de aprendizaje en la construcción de los trayectos profesionales y ocupacionales ajustados a las expectativas personales y las demandas de un mundo cambiante.

Palabras clave

acceso a la educación; examen de ingreso; elección profesional formación profesional; motivación

Keywords

access to education; entrance examinations; occupational choice; vocational training; motivation

Abstract

This article analyzed the association between parents' educational level, academic performance on the Saber II test, and university self-efficacy to explain college aspirations in 11th high school students. The analysis was based on Social Cognitive Career Theory (scct). 183 high school students from 4 public educational institutions in Cali participated in the study. This descriptive and inferential study used a path analysis to evaluate three hypothetical models —general, women, and men— where (1) the educational level of the parents influences academic performance in the Saber II test; in turn, (2) the Saber II test influences university self-efficacy and (3) college aspirations; finally, (4) college self-efficacy influences college aspirations. Findings present a statistically positive and significant relationship between the Saber II test and self-efficacy and between self-efficacy and college aspirations in general and men's models. The women's model only found a statistically positive and significant relationship between self-efficacy and college aspirations. Contrary to previous studies, no relationship was found between parents' educational level and the Saber II test, nor between these and college aspirations. College readiness programs should guide their educational actions to reduce career stereotypes, strengthen the students' beliefs in their academic abilities, and provide meaningful learning experiences for professional and occupational construction of paths adjusted to students' capabilities and the demands of a changing world.

Resumo

Este estudo analisou a associação entre o nível de escolaridade dos pais, o desempenho nos Prova Saber II e a autoeficácia universitária para explicar as aspirações universitárias dos alunos do 11º ano do ensino médio. A análise baseou-se na Teoria Social Cognitiva do Desenvolvimento da Carreira / Profissão (scct). 183 alunos de quatro instituições de ensino públicas em Cali fizeram parte do estudo. Este estudo descritivo e inferencial usou análise de trilha para avaliar três modelos —geral, mulheres e homens— onde: (1) a escolaridade dos pais influencia o desempenho nos Prova Saber II; (2) os testes do Saber II influenciam a autoeficácia na faculdade e (3) as aspirações da faculdade; e (4) a autoeficácia influencia as aspirações da faculdade. Os resultados mostram uma relação estatisticamente positiva e significativa entre os Prova Saber II e a autoeficácia, e entre a autoeficácia e as aspirações universitárias nos modelos geral e masculino. O modelo feminino encontrou apenas uma relação estatisticamente positiva e significativa entre autoeficácia e aspirações universitárias. Ao contrário de estudos anteriores, não foi encontrada relação entre o nível de escolaridade dos pais e os Prova Saber II, nem entre estes e as aspirações universitárias. Recomenda-se a realização de programas de orientação vocacional / profissional com foco na ação educativa na redução de estereótipos de carreira, no fortalecimento da autoeficácia nas habilidades acadêmicas e na oferta de experiências de aprendizagem significativas na construção de percursos profissionais e ocupacionais ajustados às expectativas e expectativas pessoais.

Palavras-chave

acesso à educação; exame de admissão; escolha de carreira; formação profissional; motivação

Introducción

Las aspiraciones universitarias y de carrera hacen parte del complejo proceso del desarrollo profesional de una persona y se manifiestan con mayor énfasis durante la adolescencia (Brown y Lent, 2012). Las aspiraciones son una expresión “ideal” de las metas académicas que se quieren alcanzar (Howard *et al.*, 2011). Elegir o definir una vocación es un proceso mucho más complejo conformado por los rasgos de personalidad, intereses vocacionales, aptitudes, habilidades (Rodríguez-Martínez *et al.*, 2017) y las aspiraciones corresponden al paso preliminar hacia su concreción. Tener aspiraciones previas por ingresar a la educación superior y elegir una carrera está relacionado con mayores posibilidades de ingresar y de mantenerse en la universidad (Ojeda *et al.*, 2011; Poynton y Lapan, 2017). Por lo tanto, conocer y apoyar las aspiraciones de los adolescentes para ingresar a la educación superior y elegir una carrera tiene un impacto significativo en sus futuros logros educativos y ocupacionales (Bohon *et al.*, 2006).

Estudios previos muestran que los estudiantes de educación media tienen altas aspiraciones de ingresar a la universidad (McWhirter *et al.*, 2014; Ochoa Cervantes y Díez-Martínez, 2009; Romero, 2009) y no se encuentran diferencias de género en dichas aspiraciones (Flores *et al.*, 2008; González *et al.*, 2013). Sin embargo, estas aspiraciones universitarias no siempre se convierten en metas concretas debido a la influencia negativa de ciertos factores personales o contextuales. Dentro de los factores personales se encuentra una baja autoeficacia personal, expectativas negativas con relación a los beneficios inmediatos de ingresar a la universidad y el establecimiento de metas académicas poco realistas o no planificadas (Brown y Lent, 2006; Gushue, 2006; Lent *et al.*, 2002; McWhirter *et al.*, 2013; Tierney *et al.*, 2009). Dentro de los contextuales se encuentra un desempeño bajo en las pruebas Saber 11, bajos ingresos familiares, tener que aportar económicamente a su familia, padres con bajo nivel educativo, escuelas con recursos limitados, falta de información sobre el proceso de ingreso a la universidad y limitadas oportunidades para conocer sobre las profesiones (Brown y Lent, 2006; Gushue, 2006; Lent *et al.*, 2002; López, 2009; Manzano-Sánchez *et al.*, 2018; McWhirter *et al.*, 2013; McWhirter *et al.*, 2007; Tierney *et al.*, 2009). Aunque los estudios sobre las limitaciones de ingreso a la universidad son numerosos, son escasos los que proveen información sobre una mirada de conjunto de algunos de estos factores y de variables académicas intervinientes en dichas aspiraciones.

Unido a la aspiración de ingreso a la universidad, se encuentra la elección de una carrera. En las últimas décadas, las diferencias entre hombres y mujeres en la elección de una carrera han disminuido, aunque no han desaparecido completamente (Gati y Pérez, 2014). Los hombres siguen eligiendo carreras relacionadas con habilidades técnicas y numéricas, uso

de herramientas e instrumentos y trabajos con equipos de cómputo; por su parte, las mujeres continúan eligiendo carreras relacionadas con habilidades artísticas y humanísticas, atención al público, servicios de salud mental y comunitario (Buquet *et al.*, 2010; Escamilla, 2018; Gati y Pérez, 2014; Hosttrup, 2011; Macías-González *et al.*, 2019; Manzano *et al.*, 2019). Entre otros factores, los estereotipos de género siguen influenciando las preferencias por las carreras; aspecto con mayor incidencia en las mujeres (Cheryan y Plaut, 2010; Gati y Pérez, 2014). Por ejemplo, la baja presencia de las mujeres en las ingenierías se encuentra asociado con una baja autoeficacia (Inda *et al.*, 2013; Lalanne y Solanet, 2019) y con las resistencias de sus familias y de su círculo social para aceptar esta decisión (Arellano, 2020). En el panorama colombiano, las preferencias de carreras entre los hombres y las mujeres son similares a los estudios de otros países. Existe una mayor concentración de hombres en ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines; y de mujeres en economía, administración, contaduría y afines (Spadies, 2019). Sin embargo, es escasa la discusión sobre la preponderancia de mujeres en profesiones “femeninas” —relacionadas con el cuidado, el servicio y la ayuda a los demás— y de los hombres en profesiones “masculinas” —relacionadas con la vida pública, el prestigio social, el control y resolución de problemas— (Eckert y McConnell-Ginet, 2013).

Teniendo en cuenta la tradicional brecha existente entre los estudiantes colombianos que aspiran a ingresar a la universidad y los que finalmente ingresan así como la concentración de mujeres en las carreras por tradición “femeninas” y de hombres en las “masculinas”, es necesario analizar los factores personales y contextuales intervinientes en dichas aspiraciones. Este estudio responde a esta brecha en la literatura al examinar las relaciones de la autoeficacia, el nivel educativo de los padres y las pruebas Saber 11 con aspiraciones universitarias y de carrera de estudiantes de educación media en Cali.

El desarrollo profesional o aspiraciones universitarias y de carrera

El desarrollo profesional puede ser visto como un proceso que involucra las tareas, roles, trabajos, ocupaciones que una persona hace a lo largo de su vida (Hoyt, 2005). Se vislumbra inclusive desde la infancia y la adolescencia con la vivencia de experiencias generadoras de talentos, intereses, valores y conocimientos —como una aproximación a las representaciones del mundo laboral—, continúa en la adultez a través de la progresión del comportamiento profesional y culmina con la transición hacia la jubilación. Sin embargo, estas acciones no necesariamente son lineales, ni positivas, ni tampoco están siempre bajo el control de las personas (por ejemplo, fluctuaciones en las condiciones socioeconómicas, inestabilidad

del mercado laboral, quebrantos de salud). Una de las primeras etapas del desarrollo profesional corresponde a la elección de una carrera, la cual corresponde al proceso de seleccionar una profesión y por lo general coincide con el final de la educación media (Brown y Lent, 2012). Por este motivo, el papel que asumen las instituciones educativas es fundamental en orientar a los estudiantes en los pasos para ingresar a la educación superior (McWhirter *et al.*, 2014; Tierney *et al.*, 2009).

En Colombia, solo el 38 % de los egresados de la educación media hacen su transición inmediata a la educación superior (MEN, 2017), algunos ingresan al mercado laboral y otros quedan cesantes. Respecto a la participación por género en la educación superior, las mujeres tienen la mayor participación; en el primer semestre de 2019, de cada diez matriculados, seis fueron mujeres y cuatro hombres (Spadies, 2019). Un estudio en Colombia muestra una brecha total educativa significativa a favor de los hombres y una brecha en el área de lenguaje a favor de las mujeres (Posada y Mendoza, 2014). Por lo tanto, se hace necesario seguir comprendiendo cómo factores personales y ambientales afectan de forma diferente a los hombres y a las mujeres en sus aspiraciones universitarias y de carrera.

Las diferencias de género en las preferencias de carrera

El género como categoría social organiza las relaciones humanas, regula los comportamientos, configura estereotipos y produce profundas desigualdades entre hombres y mujeres, otorgando ventajas a uno sobre el otro (Buquet *et al.*, 2010). Los estudios desarrollados bajo una perspectiva de género identifican la desigualdad entre hombres y mujeres y facilitan el desarrollo de acciones orientadas a disminuir la desigualdad (Buquet *et al.*, 2010). Muchos estudios han demostrado que el género juega un rol determinante en la elección de una carrera (Brown y Lent, 2006; Buquet *et al.*, 2010; Gati y Pérez, 2014) y en las fuentes de la autoeficacia (Arslan, 2013; Lin y Tsai, 2018). Las diferencias de género en la elección de una carrera posiblemente no están tan relacionadas con capacidades o habilidades personales, sino más bien con percepciones sociales tradicionales, discriminaciones basadas en el género o la falta de estímulo y de apoyo para carreras de género no tradicionales (Gati y Pérez, 2014). Este estudio no pretende identificar las razones de estas diferencias, sino mostrar la tendencia que se presenta en las aspiraciones universitarias y de carrera de hombres y de mujeres; así como las diferencias en la autoeficacia y las experiencias previas de aprendizaje. Hacer visible estas tendencias en las primeras etapas de la formación profesional mitiga las disparidades en las trayectorias profesionales, y después laborales, de las nuevas generaciones.

La Teoría Social Cognitiva del Desarrollo Profesional

La comprensión del desarrollo profesional —o de una carrera— de los adolescentes para este estudio se sustenta en la Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera/Profesión, *SCCT* —por sus siglas en inglés, *Social Cognitive Career Theory*—. Este enfoque tiene como finalidad explicar cómo las personas (a) desarrollan intereses vocacionales, (b) toman decisiones ocupacionales, (c) logran distintos niveles de éxito y estabilidad profesional y (d) experimentan satisfacción o bienestar en el ambiente de trabajo (Brown y Lent, 2012). La *SCCT* describe la interinfluencia entre variables cognitivas de la persona, otros aspectos de la persona, experiencias de aprendizaje y condiciones del entorno para ayudar a perfilar el curso del desarrollo profesional (Lent *et al.*, 2000). Propone dos niveles complementarios para su análisis. El primer nivel corresponde a las variables cognitivas de la persona (por ejemplo, autoeficacia, expectativas de resultados y metas personales), que le permiten agenciar o tener control sobre su propio desarrollo profesional. El segundo nivel de análisis considera diferentes vías a través de las cuales otros aspectos de la persona (p. ej., edad, género o etnicidad), las experiencias de aprendizaje (p. ej., desempeño académico, pruebas externas) y condiciones del entorno (p. ej., nivel socioeconómico, barreras y apoyos) influyen los intereses, las elecciones vocacionales y los logros de desempeño educativos y laborales (Lent *et al.*, 2000). Debido a la complejidad de la teoría, este estudio tendrá en cuenta del primer nivel, la autoeficacia y del segundo nivel el género, el desempeño en las pruebas Saber 11 —experiencias de aprendizaje—, el nivel educativo de los padres y su influencia en las aspiraciones universitarias de los estudiantes de grado once de cuatro instituciones educativas públicas de Cali.

La autoeficacia y las aspiraciones de carrera

Según Bandura (1989), la autoeficacia corresponde a los juicios —o creencias— que las personas hacen sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr determinados tipos de actuaciones. La autoeficacia no es rasgo unitario o global como es la autoestima o la autodeterminación; la autoeficacia es un conjunto dinámico de creencias vinculadas a dominios de desempeño y actividades específicas (Lent, 2005). Estudios previos muestran la relación entre la autoeficacia universitaria y las aspiraciones educativas postsecundarias (González *et al.*, 2013); correlaciones significativas entre la autoeficacia matemática y la percepción de la autoeficacia científica con el rendimiento académico (Kaya y Bozdog, 2016); influencia significativa de la autoeficacia académica en las orientaciones universitarias de los estudiantes (Bregman, 2010) y en la trayectoria hacia la universidad (González, 2008).

Así mismo, la autoeficacia académica es un predictor importante de las aspiraciones académicas y universitarias (Arastaman y Özdemir, 2019; Ali y McWhirter, 2006). Este estudio se concentrará en identificar qué tanta confianza sienten los estudiantes de ingresar a la universidad y de superar los obstáculos en su aspiración universitaria.

El desempeño académico en las pruebas Saber 11 y la autoeficacia

El desarrollo profesional está influenciado por la calidad de las experiencias de aprendizaje a las que se encuentran expuestos los estudiantes. En Colombia, las pruebas Saber 11 son un requisito para el ingreso a la educación superior. Estudios previos muestran al promedio de las calificaciones como el contribuyente más importante tanto de la autoeficacia universitaria como de las metas educativas en estudiantes latinos(os) de educación media (Berbery y O'Brien, 2018). Adicionalmente, cuando altos desempeños en las pruebas (Grade Point Average, GPA) están asociados con apoyos —familiares o escolares— la influencia es mayor en la autoeficacia para ir a la universidad (Berbery y O'Brien, 2018). Los logros académicos y la persuasión verbal contribuyen a la formación de las creencias de autoeficacia y explican en un alto porcentaje la intención de elegir una carrera (Cupani *et al.*, 2017). De hecho, cuando se obtienen éxitos y logros académicos se fortalece la autoeficacia (Brown y Lent, 2006). En este estudio las pruebas Saber 11 son consideradas experiencias de aprendizaje previas relacionadas positivamente con la autoeficacia y las aspiraciones universitarias.

El nivel educativo de los padres y su influencia en las experiencias de aprendizaje

Los factores contextuales afectan las experiencias de aprendizaje a través de las cuales se desarrollan la autoeficacia y las expectativas de resultados (Lent *et al.*, 2000). El ambiente y los antecedentes familiares están directamente relacionados con los logros y el rendimiento académico de sus hijos (Castillo *et al.*, 2013; Posada y Mendoza, 2014). De igual manera, los progenitores, adultos significativos y amigos influyen positiva o negativamente la decisión de elección de una carrera o una profesión (Ceja, 2004; Kazi y Akhlaq, 2017; Sánchez *et al.*, 2005). Respecto a la educación de los progenitores, la educación de los padres y madres está relacionada de forma positiva con desempeño académico en las pruebas Saber 11 (Celis *et al.*, 2012); aunque en otros casos es el nivel educativo del padre quien tiene una mayor influencia (Martínez Barrera, 2014). Entre más alto es el nivel de escolaridad de los progenitores son menores las probabilidades de encontrar a sus hijos en niveles académicamente

bajos (Gómez *et al.*, 2011). De modo similar, entre más alto es el nivel de educación de sus progenitores más probabilidades hay de que sus hijos elijan metas educativas de pregrado y de posgrado (Barry *et al.*, 2011; Wisely, 2013). En este estudio se considerará el nivel educativo de la madre y del padre como variables relacionadas con el desempeño en las pruebas Saber 11 y con las aspiraciones universitarias.

Propósito del estudio

La principal pregunta de investigación es: ¿cómo están asociados el nivel educativo de los padres, el desempeño académico en las pruebas Saber 11 y la autoeficacia universitaria para explicar las aspiraciones universitarias de estudiantes de grado once de educación media? También se formuló una pregunta complementaria: ¿existe variación en las variables del modelo cuando se hace el análisis por género?

En el marco del modelo de elección propuesto por Lent *et al.* (1994) de SCCT se evalúan las siguientes hipótesis: (a) El nivel educativo de los padres —variable del contexto— está positivamente relacionado con el desempeño en las pruebas Saber 11 —experiencias de aprendizaje—. (b) El desempeño en las pruebas Saber 11 está directa y positivamente relacionado con la autoeficacia universitaria. (c) La autoeficacia universitaria está directa y positivamente relacionada con las aspiraciones universitarias —entendidas como metas de elección en la SCCT—. Basados en las investigaciones previas se espera que la autoeficacia universitaria explique la mayor variación en las aspiraciones universitarias de los estudiantes. (d) Una hipótesis exploratoria: el desempeño en las pruebas Saber 11 está relacionado de forma directa con las aspiraciones universitarias. De acuerdo con la SCCT, las experiencias previas de aprendizaje influyen las metas de elección a través de la autoeficacia y no directamente. Teniendo en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres en las aspiraciones universitarias, se indaga el ajuste en los análisis de rutas —*path analysis*— del modelo entre los géneros.

Método

Participantes

183 estudiantes de grado once de cuatro instituciones educativas públicas de Cali hicieron parte del estudio. Es una muestra por conveniencia y su tamaño se calculó con una confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción de éxito del 76,5 % (Newbold y Carlson, 2007). La proporción de éxito se fundamenta en el estudio de Manzano-Sánchez (2016)

donde el 76,5 % de los estudiantes de 11.º grado planean ir a una institución de educación superior.

Instrumentos

El cuestionario recolectó información de las variables aspiraciones universitarias y de carrera, autoeficacia, resultados pruebas Saber 11 e información sociodemográfica. Para conocer las aspiraciones universitarias se les preguntó: después de terminar su bachillerato, qué tan probable es que usted: (1) trabaje tiempo completo, (2) estudie para ser un técnico laboral, (3) estudie para ser un tecnólogo, (4) estudie para ser un profesional universitario, (5) ingrese a la policía o ejército, (6) aún no ha decidido qué hacer.

Para conocer las aspiraciones universitarias se les preguntó: ¿cuál es la carrera que más le gustaría estudiar? Para el desempeño académico en las pruebas Saber 11, se les preguntó por el puntaje global obtenido.

La autoeficacia universitaria se midió utilizando un instrumento de 11 preguntas formulado por Lent *et al.* (2005). Cinco preguntas miden la autoeficacia académica y seis preguntas la eficacia de afrontamiento. La autoeficacia académica indica la confianza en su capacidad para llevar a cabo con éxito una variedad de tareas académicas necesarias para ingresar con éxito a la universidad. La autoeficacia de afrontamiento indica la confianza en la capacidad para hacer frente a una variedad de barreras o problemas que podrían experimentar en sus aspiraciones de ingreso a la educación superior. El instrumento utiliza una escala de 10 puntos —0 (no confiado del todo) a 9 (confiado completamente)—. Este instrumento fue adaptado de Manzano-Sánchez (2016) y este a su vez de Lent *et al.* (2005) con autorización para su utilización y modificación. El valor del coeficiente alfa para la escala de autoeficacia en este estudio fue 0,86, en el estudio de Manzano-Sánchez (2016) fue 0,88 y del estudio de Lent *et al.* (2005) fue 0,91.

Para comparar los resultados de las pruebas Saber 11 se definió la media de la escala en 250 puntos y una desviación estándar 50 (Icfes, 2017). La información demográfica incluyó: edad, nivel de escolaridad del padre y de la madre, estrato socioeconómico familiar y el género del encuestado —hombre, mujer y otro—.

Análisis de los datos y criterios de bondad y ajuste

El estudio utilizó el método descrito por Tabachnick y Fidell (2001) para el análisis de rutas —*path analysis*—. El primer paso consiste en definir un modelo hipotético, el segundo paso es evaluar las rutas propuestas —relación entre variables— y, si es necesario, modificar el modelo —adicionando o eliminando rutas basados en el *Lagrange Multiplier Test*—. El tercer paso es obtener el modelo que explica el problema multidimensional.

La evaluación de la bondad de ajuste de un modelo requiere tener en cuenta varias medidas simultáneas porque no existe una sola prueba estadística para identificar un modelo correcto (Schermelleh-Engel *et al.*, 2003). La prueba de chi cuadrado es utilizado para evaluar la idoneidad de un *path analysis*; se espera un chi cuadrado no significativo, lo cual indica que los datos observados se ajustan a los datos hipotéticos (Tabachnick y Fidell, 2001). Debido a la sensibilidad del chi cuadrado al tamaño de muestra, otras pruebas no dependientes del tamaño de muestra —aunque sensibles a especificaciones incorrectas del modelo— serán identificadas: índice de ajuste normalizado (NFI), índice de ajuste comparativo (CFI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el criterio de información Akaike (AIC) (Schermelleh-Engel *et al.*, 2003). NFI valores por encima de 0,90, CFI valores por encima de 0,94, RMSEA valores por debajo de 0,06 son indicadores de un buen ajuste de los datos (Tabachnick y Fidell, 2001). AIC valores cercanos a 0 indican un mejor ajuste cuando se comparan modelos con diferente número de constructos (Escobedo Portillo *et al.*, 2016).

Los modelos estructurales, como el *path analysis*, son técnicas para muestras grandes, aunque puede ser de mayor utilidad considerar al menos 10 sujetos por parámetro estimado si el tamaño del efecto es grande y si las variables se distribuyen normalmente (Tabachnick y Fidell, 2001). En este estudio, las variables se distribuyeron normalmente y corresponde a una muestra aceptable para el grupo en general. Sin embargo, la muestra se disminuye cuando los modelos se evalúan por género; por lo tanto, los resultados por género se deben interpretar con cautela y sirven de punto de partida para futuros estudios en el contexto colombiano.

Resultados

Análisis preliminar

Mediante el SPSS versión 22 se hizo un análisis de los datos en busca de valores faltantes y de normalidad. De los 186 cuestionarios diligenciados inicialmente, 4 no registraron el género y 2 registraron “otro”; estos 6 cuestionarios fueron descartados. De los 182 participantes, 22 no reportaron los resultados de las pruebas Saber 11, 26 no informaron el nivel educativo de sus padres y en la variable de autoeficacia se encontraron 7 datos faltantes. Los modelos estructurales permiten la estimación de los datos faltantes mediante el algoritmo EM; por lo tanto, estos datos fueron estimados. El estadístico chi cuadrado de Satorra-Bentler para la estimación del modelo (Tabachnick y Fidell, 2001) se utilizó para mejorar cualquier subestimación de la varianza debido a la anormalidad de los datos.

Análisis del modelo hipotético

El primer paso fue probar el ajuste del modelo hipotético con la muestra completa utilizando una matriz de covarianza con cinco variables y con cinco rutas estimadas: el nivel educativo del padre (1) y el de la madre (2) están relacionados con las pruebas Saber 11; las pruebas Saber 11 están relacionadas con la autoeficacia (3) y con las aspiraciones universitarias (4); la autoeficacia está relacionada con las aspiraciones universitarias (5). Los resultados de este modelo indicaron un ajuste adecuado con un chi cuadrado χ^2 de 5,89 y un $p=0,020$, $NFI=0,92$, $CFI=0,96$, $RMSEA=0,05$ y $AIC=37,89$. De las cinco rutas estimadas, solo dos rutas fueron significativas: la variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 33,4 % y de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 35,7 %. Basados en estos resultados, así como en las recomendaciones de la prueba de *Lagrange Multiplier* modificamos el modelo eliminando rutas no significativas. En el primer modelo modificado se eliminó la ruta entre las pruebas Saber 11 y las aspiraciones universitarias, teniendo en cuenta que era una hipótesis exploratoria y no estaba sustentada por la SCCT. Este primer modelo modificado también arrojó un ajuste adecuado con un chi cuadrado χ^2 significativo de 7,37 y un $p=0,19$, $NFI=0,90$, $CFI=0,96$, $RMSEA=0,05$ y $AIC=37,36$. La variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 33,5 % y de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 38,9 %, quien tuvo un ligero incremento respecto al modelo hipotético. Un segundo modelo modificado fue evaluado dejando solo las dos rutas significativas las cuales corresponden a la influencia de las variables personales (experiencias previas de aprendizaje –pruebas Saber 11 y autoeficacia) en las aspiraciones universitarias de los estudiantes de bachillerato. Este segundo modelo modificado arrojó un ajuste adecuado con un chi cuadrado χ^2 significativo de 1,51 y un $p=0,21$, $NFI=0,97$, $CFI=0,98$, $RMSEA=0,05$ y $AIC=17,51$. La variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 33,6 % y de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 38,9 %, manteniendo las mismas proporciones encontradas en el primer modelo modificado.

En el modelo final con el tamaño de muestra total ($n=182$) se encontró que dos de las cinco hipótesis fueron comprobadas: las pruebas Saber 11 están directa y positivamente relacionadas con la autoeficacia universitaria y a su vez, la autoeficacia universitaria está directa y positivamente relacionada con las aspiraciones universitarias. El modelo final no encontró relaciones significativas entre el nivel educativo del padre y la madre con las pruebas Saber 11, ni una relación directa entre las pruebas Saber 11 y las aspiraciones universitarias, sino mediada por la autoeficacia. Al eliminar las rutas no significativas en el modelo, la relación entre la autoeficacia y las aspiraciones universitarias tuvo un ligero incremento (de 35,7 % a 38,9 %).

Análisis del modelo hipotético por género

Para identificar potenciales diferencias entre las variables que afectan las aspiraciones universitarias entre las mujeres y los hombres se realizó un análisis multigrupo fundamentado en la revisión de literatura en donde existen diferencias entre los hombres y las mujeres respecto a sus aspiraciones universitarias y de carrera.

El modelo hipotético de las mujeres indicó un ajuste adecuado con un chi cuadrado χ^2 de 2,97 y un $p=0,56$, $NFI=0,92$, $CFI=1,0$, $RMSEA=0,00$ y $AIC=34,97$. De las cinco rutas estimadas, solo la variabilidad en las aspiraciones universitarias es explicada por la autoeficacia en un 32,3 %. El primer modelo modificado indica un ajuste adecuado en la mayoría de los estimadores con un chi cuadrado χ^2 de 5,16 y un $p=0,39$, $NFI=0,87$ (por debajo del valor aceptado de 0,90), $CFI=0,99$, $RMSEA=0,018$ y $AIC=35,16$. La variabilidad en las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia es del 36,3 %, con un ligero incremento en comparación con el modelo hipotético en 32,3 %. El segundo modelo modificado indica un ajuste adecuado en la mayoría de los estimadores con un chi cuadrado χ^2 de 2,24 y un $p=0,13$, $NFI=0,90$, $CFI=0,93$ (por debajo del valor aceptado de 0,95), $RMSEA=0,10$ (por encima del valor aceptado de 0,05), y $AIC=18,24$. La variabilidad en las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia se mantiene en 36,3 %. El modelo final de las mujeres ($n=107$) encontró solamente una relación directa y significativa entre la autoeficacia y las aspiraciones universitarias.

El modelo hipotético de los hombres indicó un ajuste adecuado solo en el chi cuadrado χ^2 de 5,55 y un $p=0,23$. $NFI=0,87$ y $CFI=0,94$ estuvieron ligeramente por debajo de los valores recomendados y $RMSEA=0,072$ estuvo por encima del valor aceptado. $AIC=37,55$ fue mayor en comparación con los subsiguientes modelos modificados. Similar al modelo hipotético total, dos rutas fueron significativas: la variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 42,7 % y la de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 41,7 %. El primer modelo modificado indicó un ajuste adecuado en la mayoría de los estimadores con un chi cuadrado χ^2 de 5,58 y un $p=0,34$, $NFI=0,87$ (por debajo del valor aceptado de 0,90), $CFI=0,98$, $RMSEA=0,04$ y $AIC=35,58$. La variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 42,9 % y de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 42,6 %, las cuales presentaron un ligero incremento. El segundo modelo modificado presentó un ajuste adecuado con un chi cuadrado χ^2 de 3,60 y un $p=0,05$, $NFI=0,99$, $CFI=1,00$, $RMSEA=0,00$ y $AIC=16,03$. La variabilidad en la autoeficacia explicada por las pruebas Saber 11 fue del 42,7 % y de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia fue del 42,6 %, muy similares al primer modelo modificado. El modelo final de

los hombres (n=75) encontró que, las pruebas Saber 11 están directa y positivamente relacionadas con la autoeficacia universitaria y, a su vez, la autoeficacia universitaria está directa y positivamente relacionada con las aspiraciones universitarias. La tabla 1 muestra el resumen de los estimadores de los modelos.

Tabla 1.
Resultados de los estimadores de los modelos

Modelo	Chi cuadrado	df	p-valor	NFI	CIF	RMSEA	AIC
Hipotético	5,89	4	0,20	0,92	0,97	0,05	37,89
Modificado 1	7,37	5	0,19	0,90	0,96	0,05	37,36
Modificado 2	1,51	1	0,21	0,97	0,98	0,05	17,51
Mujeres hipotético	2,97	4	0,56	0,92	1,00	0,00	34,97
Mujeres M1	5,16	5	0,39	0,87	0,99	0,01	35,16
Mujeres M2	2,24	1	0,13	0,90	0,93	0,10	18,24
Hombres hipotético	5,55	4	0,23	0,87	0,94	0,07	37,55
Hombres M1	5,58	5	0,34	0,87	0,98	0,04	35,58
Hombres M2	3,60	1	0,05	0,99	1,00	0,00	16,03

Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra los coeficientes estandarizados de los caminos de los principales modelos analizados.

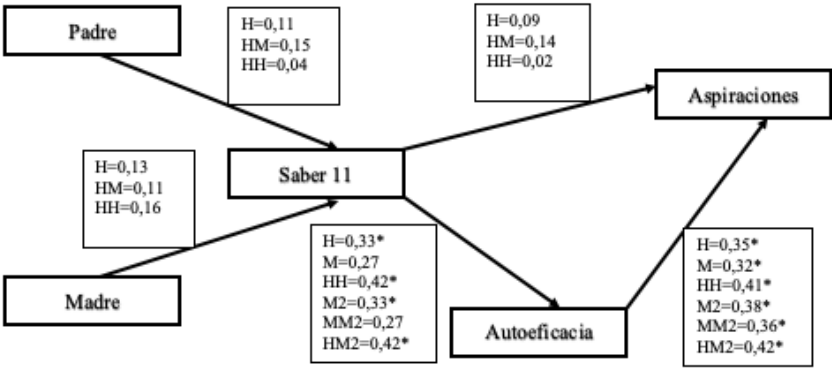


Figura 1.
*Coeficientes estandarizados de los principales modelos. Modelo Hipotético general (H), Modelo Modificado (M), Modelo Hipotético Mujeres (HM), Modelo Hipotético Hombres (HH), Modelo Mujeres Modificado2 (MM2) y Modelo Hombres Modificado 2 (HM2). Los coeficientes estandarizados y significativos * = >p 0,05.*

Fuente:

Las aspiraciones de carrera por género

Los encuestados escribieron la carrera o las carreras que les gustaría estudiar. Para el análisis, las respuestas se organizaron en siete grupos teniendo en cuenta la clasificación única de ocupaciones para Colombia correspondiente al gran grupo 2 de profesionales, científicos e intelectuales y del gran grupo 3 de técnicos y profesiones de nivel medio (DANE y SENA, 2018). La tabla 2 presenta las preferencias por áreas ocupacionales de los estudiantes en donde las áreas de la salud y las ciencias e ingenierías son las de mayor preferencia.

Tabla 2.
Preferencias por áreas ocupacionales

Áreas	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias e Ingeniería	60	19,35
Salud	80	25,81
Educación	49	15,81
Negocios y Administración	21	6,77
Derecho, Ciencias Sociales y Culturales	51	16,45
Técnico	34	10,97
Militar	10	3,23
Indeciso	5	1,61
Total	310	100,0

Fuente: elaboración propia.

Para establecer relaciones entre las áreas ocupacionales y el género se utilizó la prueba de independencia de chi cuadrado, χ^2 de 60,40 y un $p=0,00$, lo cual permite establecer relación entre las áreas ocupacionales y el género. Las áreas de mayor preferencia de los hombres son ciencias e ingenierías y carreras técnicas. Las áreas de mayor preferencia de las mujeres son salud, derecho, ciencias sociales y culturales, educación, negocios y administración, y carreras militares. Las carreras más preferidas por los hombres: ingeniería de sistemas (8,3 %) y licenciatura en educación física y deportes (6,6 %), seguidas con el mismo porcentaje arquitectura, licenciatura en lenguas extranjeras y medicina (4,1 %). Las carreras más preferidas por las mujeres: medicina (10,1 %), psicología (8,5 %), seguidas con el mismo porcentaje administración de empresas, contaduría y derecho (5,3 %).

Discusión

Con base en la SCCT se evaluó un modelo para identificar cómo el nivel educativo de los progenitores afecta las experiencias previas de aprendizaje (pruebas Saber 11); a su vez, cómo las experiencias previas de aprendizaje afectan la autoeficacia universitaria y finalmente cómo tanto las experiencias de aprendizaje como la autoeficacia afectan las aspiraciones universitarias de estudiantes de bachillerato. Luego, se examinaron las variables del estudio en el modelo con la muestra total y con los modelos por género. El modelo hipotético evidenció un ajuste de bondad de los datos para la muestra total, aunque solo dos de las cinco rutas tuvieron una significancia estadística. Retirando progresivamente las rutas no significativas se diseñaron los dos modelos modificados y se obtuvo un ligero incremento de la variabilidad en las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia universitaria. La autoeficacia se encuentra positiva y significativamente relacionada con las experiencias previas de aprendizaje (pruebas Saber 11) y las aspiraciones universitarias se encuentran positiva y significativamente relacionadas con la autoeficacia universitaria. Los modelos de los hombres tuvieron un comportamiento similar a los modelos de muestra total, mientras en los modelos de las mujeres la única ruta significativa fue la relación entre la autoeficacia y las aspiraciones universitarias. Al eliminar las rutas no significativas y definir el modelo final, en todos los casos (muestra total, mujeres y hombres) hubo un incremento en la variabilidad de las aspiraciones universitarias explicada por la autoeficacia.

La influencia de la autoeficacia en las aspiraciones universitarias fue el factor predictivo presente en todos los modelos. Al margen del género, las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para cumplir con los requisitos y superar los obstáculos son las que más determinan el ingreso a la universidad. Estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienen mayores aspiraciones de elegir una carrera profesional en lugar de elegir una tecnológica o una técnica. Este resultado es consistente con la SCCT quien le atribuye a la autoeficacia la mayor influencia en las metas académicas (Brown y Lent, 2006). Estudios previos muestran el fuerte valor predictivo de las variables personales (la autoeficacia vocacional y las expectativas de resultados) en las aspiraciones universitarias (Ali y McWhirter, 2006). Así mismo, cuando se asocian factores personales y contextuales con las aspiraciones académicas, la autoeficacia académica emerge como un predictor más determinante que el capital cultural (Arastaman y Özdemir, 2019) o las percepciones de los padres, los profesores y los compañeros de clase (Jiang *et al.*, 2014).

Respecto a la influencia de las experiencias previas de aprendizaje (Saber 11) en la autoeficacia universitaria, los resultados confirmaron nuestra hipótesis en el modelo general y en el modelo de los hombres. Sin embargo, no lo fue para el caso de las mujeres. Las experiencias previas de éxito y de logros académicos fortalecen los niveles de autoeficacia de los estudiantes y los proyectan con mayor confianza hacia la consecución de logros futuros (Brown y Lent, 2006). En consecuencia, resultados sobresalientes y satisfactorios en las pruebas Saber 11 contribuyen a incrementar la confianza de los estudiantes en sus capacidades de llevar a cabo los pasos para ingresar a la universidad. La relación encontrada entre las experiencias previas de aprendizaje y la autoeficacia es consistente con estudios previos donde el desempeño académico es el mayor factor predictivo de la autoeficacia universitaria (Berbery y O'Brien, 2018). Además, los logros académicos previos tienen una mayor contribución a la autoeficacia cuando se comparan con otras fuentes de autoeficacia como el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y la activación fisiológica (Cupani *et al.*, 2017).

La falta de relación encontrada entre las pruebas Saber 11 y la autoeficacia universitaria en el modelo de las mujeres se explica en la influencia de las otras fuentes de autoeficacia. Contar con buenas calificaciones en el bachillerato, tener familiares o conocidos en la universidad, recibir ánimo por parte de personas para continuar con sus estudios o manejar adecuadamente sus niveles de ansiedad respecto a la vida universitaria son factores para considerar en la construcción de la autoeficacia de las mujeres. Lin y Tsai (2018) encontraron una relación más cercana entre los estados fisiológicos emocionales y la autoeficacia en el aprendizaje de las ciencias naturales en las mujeres; aunque no hallaron diferencias significativas entre los géneros cuando se trataba de la influencia de las experiencias previas y el aprendizaje vicario en la autoeficacia. Por su parte, Arslan (2013) encontró en las mujeres una mayor influencia de las experiencias previas, la persuasión social y los estados fisiológicos y afectivos en la autoeficacia que la influencia encontrada en los hombres. Así mismo, cuando las familias y las estudiantes valoran más la educación superior, los niveles de autoestima y autoeficacia se incrementan (Rayle *et al.*, 2005). Por lo tanto, por la vía de la persuasión social, las mujeres pueden incrementar su autoeficacia universitaria a pesar de haber obtenido un desempeño académico moderado en las pruebas Saber 11.

Las mujeres obtuvieron puntajes menores en las pruebas Saber 11 respecto a los hombres ($M=247,35$, $SD=36,55$ y $M=260,59$, $SD=42,44$; $t=-2,12$, $p=0,12$). Sin embargo, no se establecieron diferencias estadísticamente significativas entre los géneros respecto a la autoeficacia y las aspiraciones universitarias. A pesar de su moderado desempeño en las pruebas Saber 11, las mujeres mantienen los mismos niveles de autoeficacia y de aspiraciones universitarias que los hombres. Tal vez, las

mujeres confían más en otras capacidades y habilidades para ingresar a la universidad y estudiar la carrera de su elección y no solo el desempeño obtenido en las pruebas externas. Este hallazgo es semejante a otro estudio donde tampoco se encontró relación entre el rendimiento académico y las variables personales (autoeficacia y expectativas de resultado) en las mujeres (Manzano-Sánchez, 2016).

La hipótesis sobre la influencia del nivel educativo de los padres en las experiencias previas de aprendizaje no pudo ser validada estadísticamente. La mayoría de los padres tenían como máximo nivel educativo el bachillerato incompleto, lo cual puede explicar la falta de relación encontrada. Estos resultados difieren de otros estudios, donde el nivel educativo de los progenitores está relacionado de forma directa con el logro educativo en las pruebas Saber 11 (Celis *et al.*, 2012; Gómez *et al.*, 2011). Esta falta de relación encontrada no niega la influencia de las condiciones socioeconómicas y familiares en las experiencias de aprendizaje y su relación con las aspiraciones universitarias. Más bien, lleva a considerar otras variables como los amigos, las instituciones educativas y los recursos económicos. Estudios previos muestran que los padres y los amigos son los que más influyen o motivan en el momento de elegir una carrera (Ceja, 2004; Kazi y Akhlaq, 2017; Sánchez *et al.*, 2005). Por su parte, las instituciones educativas tienen un rol destacado en apoyar a sus estudiantes en los planes de ingresar a la educación superior (McWhirter *et al.*, 2014). Sin embargo, la falta de recursos económicos (McWhirter *et al.*, 2007; McWhirter *et al.*, 2013) o la necesidad de apoyar económicamente a sus familias son los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes para ingresar a la universidad (López, 2009). En el marco de la SCCT, futuros estudios pueden identificar las percepciones estudiantiles sobre los apoyos necesarios y las barreras que deben sortear en su camino hacia la educación superior.

Conclusiones

Una mirada de conjunto facilita la comprensión de la interinfluencia de los factores personales y contextuales determinantes de las aspiraciones universitarias y de carrera de estudiantes de educación media. Además, contribuye al diseño de estrategias de orientación vocacional y profesional ajustado a las características y expectativas de los estudiantes, de sus familias y de sus entornos socioculturales y económicos. Así mismo, se evidencia la fuerte relación de la autoeficacia en las aspiraciones universitarias y la influencia diferenciada de las experiencias previas de aprendizaje en las mujeres y los hombres. El marcado énfasis en la formación académica en la educación media debería complementarse con el fortalecimiento de la autoeficacia en dominios u opciones vocacionales relacionadas con las capacidades personales de los estudiantes y superando los estereotipos de

género. Por lo tanto, las acciones educativas de la orientación profesional deben propiciar reflexiones sobre las creencias de los adolescentes acerca de sus capacidades, los estereotipos de género presentes en las profesiones y el lugar de las experiencias previas de aprendizaje en sus proyecciones.

Un asunto para considerar en futuros estudios o en programas educativos —en especial con estudiantes mujeres— es la influencia positiva de profesionales del mismo género como modelos a seguir —persuasión social— en el desarrollo de los intereses vocacionales, profesionales y ocupacionales de los adolescentes. De igual forma, desde una perspectiva de género, indagar sobre los lugares de los hombres y las mujeres en las sociedades contemporáneas como resultado de sus elecciones y trayectorias profesionales. Futuros estudios pueden indagar la relación entre los apoyos o las barreras presentes en su entorno —familiar, educativo, social—, los cuales promueven u obstaculizan las aspiraciones universitarias y profesionales, particularmente de estudiantes de sectores socioeconómicos bajos. Además, la falta de relación encontrada entre el nivel educativo de los progenitores y las pruebas Saber 11 es una invitación a las instituciones educativas para asumir un rol más destacado en preparar a sus estudiantes para el ingreso a la educación superior y el trabajo; máxime, en tiempos donde la inteligencia artificial y las tecnologías disruptivas están incursionando en todos los aspectos de la vida.

Referencias

- Ali, S. R. y McWhirter, E. H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 87-111. <https://doi.org/10.1177/0894845306293347>
- Arellano, M. L. (2020). Ingenieras civiles de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1973-2018. ¿Mujeres a contracorriente? *Diálogos sobre Educación*, 11(21). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.630>
- Arslan, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 1983-1993.
- Arastaman, G. y Özdemir, M. (2019). Relationship between academic aspiration, academic self-efficacy and cultural capital as perceived by high school students. *Eğitim Ve Bilim*, 44(197), 105-119. https://pdfs.semanticscholar.org/ea26/9345e98e81b5dd888d4e49e3cce64ac40547.pdf?_ga=2.35691363.257969172.1675550444-2001427247.1675550444
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

- Barry, A. E., Chaney, B. y Chaney, J. D. (2011). The impact of truant and alcohol-related behavior on educational aspirations: a study of us high school seniors. *Journal of School Health*, 81(8), 485-492. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00618.x>
- Berbery, M. L. y O'Brien, K. M. (2018). Going to college? Latina/Latino high school students' college-going self-efficacy and educational goals. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 377-392. <https://doi.org/10.1177/1069072717695587>
- Bohon, S. A., Johnson, M. K. y Gorman, B. K. (2006). College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.2.207>
- Bregman, A. B. (2010). *Educational Aspirations: Supporting College Trajectories among Latino Youth* [disertación doctoral]. University of Michigan. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/77747/abregman_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brown, S. D. y Lent, R. W. (2006). Preparing Adolescents to make career decisions. A social cognitive perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 201-223). Information Age Publishing.
- Brown, S. D. y Lent, R. (2012). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed.). John Wiley & Sons. ProQuest ebrary.
- Buquet, A., Cooper, J. A. y Loredó, H. R. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>
- Castillo, R., Portilla, M., Hernández, J., Muñoz, C. y Bayardo, L. (2013). *Estrategias de enseñanza aprendizaje y resultados pruebas Saber Pro 2011-2 en competencias genéricas. Estudio de caso para 7 programas de Administración de Empresas de la ciudad de Cali*. Universidad Santiago de Cali. <https://portalicfespruebas.icfes.gov.co/web/guest/resultados-de-investigaciones-2013>
- Celis, M. T., Jiménez, Ó. A. y Jaramillo, J. F. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? *Icfes. Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia. Bogotá, Colombia: Icfes*. https://www.researchgate.net/profile/Marly-Tatiana-Celis-Galvez/publication/324149872_Cual_es_la_brecha_de_la_calidad_educativa_en_Colombia_en_la_educacion_media_y_en_la_superior/links/5ac1518f45851584fa75a127/Cual-es-la-brecha-de-la-calidad-educativa-en-Colombia-en-la-educacion-media-y-en-la-superior.pdf
- Ceja, M. (2004). Chicana college aspirations and the role of parents: Developing educational resiliency. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(4), 338-362. <https://doi.org/10.1177/1538192704268428>

- Cheryan, S. y Plaut, V. C. (2010). Explaining underrepresentation: A theory of precluded interest. *Sex Roles*, 63, 475-488. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-010-9835-x>
- Cupani, M., Azpilicueta, A. E. y Sialle, V. (2017). Evaluación de un modelo social-cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 8-24.
- DANE y SENA (2018). Clasificación Única de ocupaciones para Colombia. <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/61040102/20201223+-Clasificacion+CUOC.pdf/48d6bd59-20fc-4f68-d829-c74ce2e-90f80?t=1609861773720>
- Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender*. Cambridge University Press.
- Escamilla Gil, M. G. (2018). Carreras femeninas, masculinas y mixtas. Elección de estereotipos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35).
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V. y Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Flores, L. Y., Navarro, R. L. y DeWitz, S. J. (2008). Mexican American high school students' postsecondary educational goals: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 489-501. <https://doi.org/10.1177/1069072708318905>
- Gati, I. y Pérez, M. (2014). Gender differences in career preferences from 1990 to 2010: Gaps reduced but not eliminated. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 63-80. <https://doi.org/10.1037/a0034598>
- Gómez, S. M. C., Gutiérrez, D. M. G. y Hassan, A. R. (2011). Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas Icfes Saber 11, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48-72. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/754>
- González, L. M. (2008). *College choice of Latino high school students: Influence of demographics, academic preparation, and academic self-efficacy beliefs on intended level of post-secondary institution* [disertación doctoral]. North Carolina State University. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/3090/etd.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, L. M., Stein, G. L. y Huq, N. (2013). The influence of cultural identity and perceived barriers on college-going beliefs and aspirations of Latino youth in emerging immigrant communities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(1), 103-120. <https://doi.org/10.1177/0739986312463002>

- Gushue, G. V. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.03.002>
- Hostrup, J. A. (2011). *Ecological factors affecting Hispanic urban middle school and high school adolescents' college and career aspirations* [disertación doctoral]. Texas A&M University. <https://core.ac.uk/download/pdf/147140553.pdf>
- Howard, K. A., Carlstrom, A. H., Katz, A. D., Chew, A. Y., Ray, G. C., Laine, L. y Caulum, D. (2011). Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.002>
- Hoyt, C. L. (2005). The role of leadership efficacy and stereotype activation in women's identification with leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 2-14. <https://doi.org/10.1177/107179190501100401>
- Icfes (2017). *Guía de Interpretación y uso de resultados del examen Saber 11*. Bogotá D. C. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia%20interpretacion%20uso%20resultados%20saber%2011%20-%20establecimientos%20educativos-2017.pdf>
- Inda, M., Rodríguez, C. y Peña, J. V. (2013). Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.010>
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M. y Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92-117. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.863831>
- Kaya, D. y Bozdog, H. C. (2016). Resources of Mathematics Self-Efficacy and Perception of Science Self-Efficacy as Predictors of Academic Achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 438-451.
- Kazi, A. S. y Akhlaq, A. (2017). Factors Affecting Students' Career Choice. *Journal of Research and Reflections in Education (JRRE)*, 11(2). https://www.researchgate.net/profile/Asma-Shahid-Kazi/publication/325987918_Factors_Affecting_Students%27_Career_Choice/links/5ba0ab3c299bf13e6038e19d/Factors-Affecting-Students-Career-Choice.pdf
- Lalanne, T. y Solanet, M. (2019). ¿Dónde están las mujeres en las carreras de ingeniería?: el caso argentino [Propuesta de trabajo de graduación, Universidad de San Andrés]. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16848/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.%20>

L.%20Adm.%20Lalanne,%20Te%c3%b3filo%20y%20Solonet,%20Manuel.pdf

- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). John Wiley.
- Lent, R. W. y Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V. y Chai, C. M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 61-72. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1814>
- Lin, T. J. y Tsai, C. C. (2018). Differentiating the sources of Taiwanese high school students' multidimensional science learning self-efficacy: An examination of gender differences. *Research in Science Education*, 48(3), 575-596. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9579-x>
- López, M. H. (2009). Latina/os and education: Explaining the attainment gap. *Pew Research Center*. <http://www.pewhispanic.org/files/reports/115.pdf>
- Macías-González, G., Caldera-Montes, J. F. y Salán-Ballesteros, M. N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 26(80). <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Manzano-Sánchez, H. (2016). *Personal and Environmental Variables that Hinder or Foster College Aspirations among Latina/o High School Students* [disertación doctoral]. Texas A&M University. <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/157033/MANZANOSANCHEZ-DISSERTATION-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manzano-Sánchez, H., Outley, C., González, J. E. y Matarrita-Cascan-te, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of Latina/o students in the United States: A systematic literature review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176-209. <https://doi.org/10.1177/0739986318761323>
- Manzano-Sánchez, H., Ramírez, E. J. M. y Upegui, P. C. (2019). Aspiraciones profesionales y universitarias de estudiantes de grado once de bachillerato de una institución educativa pública de Cali/Profes-

sional and college aspirations among 11 th grade high school students in Cali. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 10-25.

Martínez-Barrera, A. N. (2014). "No con quien naces, sino con quien pases". Jóvenes y resiliencia académica en Colombia - resumen ejecutivo. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234156/Jovenes+y+resiliencia+academica+en+colombia+-+resumen+ejecutivo.pdf>

McWhirter, E. H., Luginbuhl, P. J. y Brown, K. (2014). ¡Apóyenos! Latina/o student recommendations for high school supports. *Journal of Career Development*, 41(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0894845312470511>

McWhirter, E. H., Torres, D. M., Salgado, S. y Valdez, M. (2007). Perceived barriers and postsecondary plans in Mexican American and White adolescents. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1177/1069072706294537>

McWhirter, E. H., Valdez, M. y Caban, A. R. (2013). Latina adolescents' plans, barriers, and supports: A focus group study. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(1), 35. <https://doi.org/10.1037/a0031304>

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Avances en la cobertura en educación superior en Colombia. Educación Superior Boletín N.º 1. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-393225_boletin_dic_2017.pdf

National Center for Education Statistics (NCE, 2020). The condition of education 2020. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144>

Newbold, P., Carlson, W. L. y Thorne, B. M. (2008). *Estadística para Administración y Economía* (6a ed.). Pearson Educación S.A.

Ochoa-Cervantes, A. y Díez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61.

Ojeda, L., Flores, L. Y. y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61. <https://doi.org/10.1037/a0021687>

Posada, M. J. y Mendoza, M. (2014). Determinantes del logro académico de los estudiantes de grado 11 en el periodo 2008-2010. Una perspectiva de género y región. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234488/Marvin%20Mendoza%20Jackelin%20Posada%20-%20Determinantes%20logro%20academico%20estudiantes%20de%20grado%2011%20periodo%202008%202011%20Una%20perspectiva%20de%20genero%20y%20region.pdf>

- Poynton, T. A. y Lapan, R. T. (2017). Aspirations, achievement, and school counselors' impact on the college transition. *Journal of Counseling y Development*, 95(4), 369-377. <https://doi.org/10.1002/jcad.12152>
- Rayle, A. D., Arredondo, P. y Kurpius, S. E. R. (2005). Educational self-efficacy of college women: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling & Development*, 83(3), 361. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00356.x>
- Rodríguez-Martínez, M. C., Sánchez-Rivas, E. y Labajos-Manzanares, M. T. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 345-356. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512130102015>
- Romero Navarrete, S. A. (2009). *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá DC (dos estudios de caso)* [trabajo de grado]. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1108/52416497-2009.pdf;sequence=1>
- Sánchez, B., Reyes, O. y Singh, J. (2006). Makin' It in College the Value of Significant Individuals in the Lives of Mexican American Adolescents. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(1), 48-67. <https://doi.org/10.1177/1538192705282570>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>
- Spadies. (2019). Reporte: Caracterización de los matriculados a nivel nacional por área de conocimiento-sexo. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed, pp.656-771). Pearson.
- Tierney, W. G., Bailey, T., Constantine, J., Finkelstein, N. y Hurd, N. F. (2009). Helping Students Navigate the Path to College: What High Schools Can Do. IES Practice Guide. NCEE 2009-4066. *What Works Clearinghouse*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506465.pdf>
- Wisely, L. W. (2013). *Relationships between college knowledge and college-going beliefs of eighth grade students* [disertación doctoral]. Baylor University. https://baylor-ir.tdl.org/bitstream/handle/2104/8862/Lynn_Wisely_phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente

Incidence of the Pedagogical Accompaniment with Use of Rubrics in the Improvement of the Teaching Performance

Incidência do assessoramento pedagógico com rubricas formativas no melhoramento do desempenho docente

Omar Andrés Aravena-Kenigs* 

María Elena Mellado-Hernández** 

Manuel Montanero-Fernández*** 

Para citar este artículo: Aravena-Kenigs, O. A., Mellado-Hernández, M. E. y Montanero-Fernández, M. (2023). Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 323-347. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13737>



Recibido: 26/04/2021
Evaluado: 08/10/2021

* Doctor en Innovación en Formación del Profesorado, Universidad Católica de Temuco, Chile. oaravena@uct.cl

** Doctora en Formación del Profesorado y Avances en Investigación Educativa, Universidad Católica de Temuco, Chile. mmellado@uct.cl

*** Doctor en Pedagogía, Universidad de Extremadura, España. mmontane@unex.es

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar la incidencia en la práctica del aula de distintos modelos de asesoramiento pedagógico con el apoyo de rúbricas. Participaron 60 docentes y 20 directivos escolares, seleccionados intencionadamente, emparejados y distribuidos luego al azar en cuatro condiciones: a) asesoramiento experto con rúbrica normativa; b) asesoramiento experto con rúbrica ideográfica; c) asesoramiento entre iguales con rúbrica normativa; d) asesoramiento entre iguales con rúbrica ideográfica. En cada modalidad se desarrollaron seis sesiones de asesoramiento para la mejora de la práctica docente, inmediatamente después de sendas clases. Para recoger la información del desempeño docente se grabaron en video la clase 1 y la 6 (pre y posttest) que fueron sometidas después a una evaluación "ciega" por un juez experto. Los resultados evidencian que los docentes de las cuatro condiciones de asesoramiento mejoraron significativamente su desempeño en aula. Los grupos que utilizaron rúbricas ideográficas mostraron diferencias significativas en comparación con los grupos que usaron rúbrica estandarizada, independiente de si el acompañante fue un experto (directivo escolar con experiencia asesora) o un igual (docente del mismo centro). Se concluye que el uso de rúbricas ideográficas, construidas por los propios participantes, podrían favorecer la comprensión compartida del desempeño docente e impactar de modo positivo en la autorregulación de las prácticas en aula.

Palabras clave

práctica pedagógica; desarrollo profesional; escuela; evaluación formativa; orientación pedagógica

Keywords

pedagogical practice; professional development; school; formative assessment; pedagogical orientation

Abstract

The study objective was to compare the impact on classroom practice of different models of pedagogical advice with the support of rubrics. Sixty teachers and twenty managers participated, intentionally selected, paired, and subsequently randomly distributed under four conditions: a) expert advice with normative rubric; b) expert advice with ideographic rubric; c) peer-to-peer advice with normative rubric; d) peer-to-peer advice with ideographic rubric. In each modality, six advisory sessions for teaching practice improvement were developed, immediately after classes. Classes 1 and 6 (pre and post-test) were videotaped to collect information on teaching performance and subsequently subjected to a "blind" evaluation by an expert judge. The results show teachers of the four conditions of advice significantly improved their classroom performance. Groups that used ideographic rubrics showed significant differences compared to groups that used the standardized rubric, independent if the companion was an expert (school manager with advisory experience) or an equal (teacher of the same center). We concluded that ideographical rubrics use, designed by the participants themselves, could favor the shared understanding of teaching performance and positively impact self-regulation of classroom practices.

Resumo

O objetivo deste artigo foi comparar a incidência na prática de sala de aula de diferentes modelos de assessoria pedagógica com o apoio de rubricas. No total, participaram 60 professores e 20 gestores escolares, selecionados intencionalmente, pareados e posteriormente distribuídos aleatoriamente em quatro condições: a) assessoramento de especialista com rubrica normativa; b) assessoramento de especialista com rubrica ideográfica; c) assessoramento entre pares com rubrica normativa; d) assessoramento de pares com rubrica ideográfica. Em cada modalidade, foram desenvolvidas 6 sessões de assessoramento para melhorar a prática docente, imediatamente após cada aula. Para coletar a informações sobre o desempenho docente, foram filmadas as aulas 1 e 6 (pré e pós-teste), que posteriormente foram submetidas a uma avaliação "cega" por um juiz especialista. Os resultados mostram que os professores das quatro condições de avaliação melhoraram significativamente seu desempenho em sala de aula. Os grupos que utilizaram rubricas ideográficas apresentaram diferenças significativas em relação aos grupos que utilizaram rubrica padronizada, independentemente de o acompanhante ser um especialista (diretor da escola com experiência em assessoria) ou um par (professor do mesmo centro). Conclui-se que o uso de rubricas ideográficas, construídas pelos próprios participantes, pode favorecer uma compreensão compartilhada da atuação docente e ter um impacto positivo na autorregulação das práticas de sala de aula.

Palavras-chave

prática pedagógica; desenvolvimento profissional; escola; Teste formativo; orientação pedagógica

Introducción

Las actuales políticas educativas y los recientes estudios de liderazgo educativo orientan al profesorado y sus equipos directivos a asumir el desarrollo profesional docente como un proceso colaborativo y continuo que se gesta ante todo en los centros educativos (Barrero Fernández *et al.*, 2020; Bolívar, 2019; Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; OCDE, 2019). Desde esta perspectiva, docentes y líderes escolares se ven desafiados a diseñar trayectorias de mejoramiento pertinentes a sus necesidades formativas y responsabilizarse por su aprendizaje de forma recíproca (Aziz, 2017; Choi y Kang, 2019; De Farías y De Araujo, 2018; Vélaz y Vaillant, 2021). Asimismo, la escuela está desafiada a implementar estrategias de colaboración y desarrollo profesional que impacten positivamente en el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

En este contexto, el asesoramiento pedagógico en aula es una de las prácticas de desarrollo profesional docente más extendida en diversos sistemas educativos (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Maureira, 2015; Mineduc, 2019). Esta estrategia se basa en la observación de clases, por parte de directivos o docentes, con la finalidad de proporcionar al profesorado retroalimentación pertinente y contextualizada que contribuya a fortalecer su capacidad reflexiva sobre la práctica pedagógica (Galán, 2017; Muñoz *et al.*, 2016; Ulloa y Gajardo, 2016). En otras palabras, es una estrategia de aprendizaje profesional que tiene su foco en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos años, el asesoramiento pedagógico se ha orientado desde un enfoque formativo (Mineduc, 2019), no obstante, recientes estudios advierten que la implementación del asesoramiento no ha estado exenta de tensiones, en especial por la dificultad de consensuar un propósito compartido entre los actores involucrados (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Izarra, 2019; Zeballos, 2020). Se ha mostrado también que la responsabilidad de brindar asesoramiento pedagógico recae casi exclusivamente en expertos, integrantes de los equipos directivos, quienes se han centrado en evaluar el desempeño desde una lógica prescriptiva y jerárquica, quedando de nuevo el profesorado postergado a ocupar un rol pasivo en su propio proceso de aprendizaje profesional (Leiva y Vásquez, 2019).

En atención a estos desafíos, varios estudios de aprendizaje profesional destacan el uso de rúbricas como una estrategia que permite al profesorado y equipos directivos analizar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica educativa (Gilmour *et al.*, 2019; Panadero *et al.*, 2013; Tobón *et al.*, 2020). De igual forma, se ha demostrado que el uso sistemático de rúbricas impulsa procesos de colaboración y diálogos constructivos en torno a metas específicas de mejora (Panadero y Romero, 2014; Velasco y Tójar, 2018). Por tanto, es un recurso que puede orientar procesos sostenidos de mejoramiento de la práctica educativa.

En Chile, existe aún escasa evidencia sobre el uso de rúbricas como estrategia formativa para la autorregulación del desempeño docente en el aula (Leiva y Vásquez, 2019; Maureira, 2015). Al mismo tiempo, se requiere mayor comprobación acerca de procesos de asesoramiento entre pares que permita a las escuelas diseñar sus propias trayectorias de desarrollo profesional docente el cual conduzca a la transformación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

En función de estos antecedentes, el objetivo de esta investigación fue comparar distintos modelos de asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas y evaluar su incidencia en el mejoramiento del desempeño docente en aula de centros escolares de la región de La Araucanía, Chile.

Asesoramiento pedagógico

El asesoramiento pedagógico en aula y la retroalimentación del desempeño docente son prácticas que han proliferado con amplitud en los centros escolares (Baring *et al.*, 2020; Geeraerts *et al.*, 2018; Vezub, 2011). Diversas investigaciones concuerdan con que un adecuado asesoramiento a la labor docente, siempre que se desarrolle desde una lógica de acompañamiento, puede aportar sustantivamente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Pérez y Mendía, 2015; Mellado *et al.*, 2020; Montanero, 2014). Además, cuando se realiza en forma sistemática contribuye a la capacidad de los docentes para reflexionar sobre sus prácticas y tomar consciencia sobre cómo aprenden sus estudiantes.

Para Izarra (2019) el asesoramiento pedagógico consiste en brindar al profesorado información pertinente, sistemática y acorde a sus necesidades formativas. Se trata de un proceso de intercambio de experiencias entre asesor y asesorado, que debería abordarse en un ambiente de confianza y mutuo aprendizaje (Agreda y Pérez-Azahuanche, 2020; Escudero-Escorza *et al.*, 2017; Mena *et al.*, 2017; Peña *et al.*, 2018). Desde esta perspectiva, el asesoramiento debería ser un proceso de aprendizaje recíproco entre profesionales que discuten problemas cotidianos de su práctica en aula y que logran acuerdos de forma conjunta para enfrentarse con éxito a situaciones similares en el futuro.

Por su parte, Rincón-Gallardo *et al.* (2019) concuerdan con que el proceso de asesoramiento pedagógico requiere construir una relación colaborativa en función de objetivos compartidos de mejoramiento. Esto implica evitar la configuración de relaciones jerárquicas o de poder entre los participantes, en tanto son consideradas contraproducentes para el aprendizaje profesional (Balarin, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Izarra, 2019; Krichesky y Murillo, 2018; Monje *et al.*, 2018). En otras palabras, el asesoramiento pedagógico efectivo estaría condicionado

por la construcción de dinámicas horizontales y de simetría profesional entre sus participantes, independiente del cargo que ocupen en el centro educativo.

Ahora bien, transitar hacia modelos comprensivos de asesoramiento pedagógico requiere complejas competencias, especialmente en quienes tienen la labor de retroalimentar las prácticas pedagógicas (Domingo-Segovia y Hernández, 2008; Haep *et al.*, 2016; Lu, 2010; Reyes y Pérez, 2020). El asesor necesita habilidades sociales y comunicativas para construir una relación de confianza que asegure diálogos reflexivos y desafiantes los cuales impliquen de verdad a los docentes en una revisión efectiva de su práctica en aula (Imbernón, 2017; Kelly y Cherkowski, 2017; Mellado *et al.*, 2017). Desde esta perspectiva, la responsabilidad de acompañar al profesorado requiere desplegar un liderazgo pedagógico, compartido y ético que desencadene deliberadamente oportunidades de desarrollo profesional para movilizar las prácticas docentes con foco en mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Uso de rúbricas para el mejoramiento del desempeño docente

Observar la práctica docente, ya sea directamente o con ayuda de registros (como las grabaciones audiovisuales), no garantiza que seamos capaces de identificar aquello que podemos mejorar. Establecer con antelación un listado de criterios específicos de calidad es esencial para dirigir la mirada hacia lo importante, así como para estructurar la reflexión sobre las fortalezas y debilidades que se ponen de manifiesto, en especial cuando poseen criterios conocidos y compartidos por todos los participantes (Cebrián de la Serna, 2018; Fraile *et al.*, 2017; Montanero y Madeira, 2019; Morán, 2018). En este sentido, las actividades de asesoramiento se apoyan cada vez más en una diversidad de instrumentos y registros de análisis de la práctica educativa que puede contribuir a la evaluación integral y formativa del desempeño del profesorado. Dichos instrumentos pueden, además, estimular y orientar diálogos constructivos en torno a metas desafiantes que provocan la reflexión sistemática sobre la práctica docente (Dawson, 2015; Martínez *et al.*, 2016; Velasco y Tójar, 2018).

Escudero-Escorza (2019) defiende, en particular, el uso de rúbricas como una estrategia formativa útil, en tanto permite al profesorado describir de modo gradual y operativo aquellos elementos que caracterizan una enseñanza efectiva. Las rúbricas son una modalidad de escalas de apreciación ordinal, en formato descriptivo, cuyos criterios aparecen operativizados en varios niveles de logro que actúan como una guía u hoja de ruta que orienta las decisiones pedagógicas, puesto que explicita las

expectativas frente a determinados desempeños, organizados en diferentes grados de ejecución (Guevara-Rodríguez y Veytia-Bucheli, 2021). Varios estudios concuerdan en que su uso sistemático favorece la autonomía y autorregulación del desempeño a través de la autoevaluación y coevaluación de la práctica (Dawson, 2015; Menéndez y Gregori, 2016; Tigelaar y Janssen, 2012; Tobón *et al.*, 2020).

Las rúbricas pueden tener, por su lado, un carácter normativo o ideográfico. En las rúbricas normativas los criterios son predefinidos y comunes para todos los participantes. En las rúbricas ideográficas los criterios y sus respectivos niveles de logro son consensuados por los participantes en función de sus necesidades de evaluación.

Este último tipo de rúbrica se ha mostrado muy útil para estimular el apoyo entre el profesorado. Cuando el profesorado participa activamente en el diseño de una rúbrica de evaluación docente se implica más en su propia experiencia formativa y emite juicios más válidos y precisos (Cebrián *et al.*, 2018; Gottlieb y Moroye, 2016; Mellado y Cubo, 2013; Menéndez y Gregori, 2016; Pérez-Torres *et al.*, 2020). En este marco, la rúbrica no solo tiene un valor para la evaluación formativa que resulta de su uso recurrente durante el proceso de retroalimentación del desempeño en aula sino también para la evaluación formadora, es decir, ofrecer la oportunidad de aprender, autoevaluar y autorregular la práctica de enseñanza (Sanmartí, 2020).

Metodología

El estudio utilizó una metodología mixta con un diseño imbricado, el cual permitió complementar los datos a través de dos fases (cuantitativa y cualitativa) que aportaron mayor comprensión del objeto de estudio (Creswell, 2009; Creswell y Plano, 2007). En la primera fase, cuantitativa, se utilizó un diseño cuasi-experimental, cuyo propósito fue comparar distintos modelos de acompañamiento en aula. Posteriormente, en la fase cualitativa se recogió información que permitiría explicar los resultados de la primera fase.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 60 docentes y 20 directivos escolares de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la comuna de Temuco (Chile). Los docentes fueron 26 hombres y 34 mujeres, cuyas edades fluctuaban entre 24 y 45 años y 9,9 años promedio de experiencia profesional. Por su parte, los directivos escolares fueron 8 hombres y 12 mujeres entre 36 y 54 años de edad y un promedio de experiencia en cargos directivos de 7,3 años. La selección de los participantes fue inten-

cionada. Con la finalidad de asegurar similares condiciones de partida en cada grupo de comparación, los criterios de inclusión considerados fueron los siguientes: a) profesores/as que dictaran las asignaturas de lenguaje, matemática, historia o ciencias; b) profesores/as categorizados en el nivel intermedio de desempeño “competente” en el sistema de evaluación docente del Mineduc (2004); c) directivos/as que accedan a realizar acompañamiento utilizando los instrumentos dispuestos para el estudio. Tanto docentes como directivos manifestaron su voluntad y consentimiento para participar del estudio. Los investigadores informaron aspectos éticos relacionados con salvaguardar el anonimato de cada participante. De igual forma, tanto asesores como asesorados acordaron que el acompañamiento llevado a cabo no tendría repercusión alguna en decisiones que afecten su estabilidad laboral en el centro escolar ni tampoco se asociaría a un sistema de reconocimiento/bonificación interna.

Diseño y fases del estudio

La fase cuantitativa corresponde a un estudio cuasi-experimental de diseño factorial 2x2, donde los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en cuatro condiciones de asesoramiento. En cada condición se conformaron 10 parejas, compuestas por un docente asesorado y otro en rol de asesor encargado de observar y retroalimentar la práctica en aula. Dos de estos grupos de comparación desarrollaron una modalidad de “asesoramiento experto” que consistía en el acompañamiento pedagógico por parte de un directivo con amplia experiencia en esta labor y perteneciente al propio centro escolar. Por su parte, los participantes de los otros dos grupos desarrollaron una modalidad de “asesoramiento entre iguales”, acompañamiento realizado por otro docente del centro escolar, con una experiencia similar y de la misma área curricular. En ambas modalidades de asesoramiento la mitad de las parejas utilizaron una rúbrica normativa estándar y la otra mitad una de carácter ideográfico (véase tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de los grupos de comparación

Grupo	Asesor	Asesorado	Rúbrica utilizada
G1 Asesoramiento experto	10 directivos escolares	10 docentes	Ideográfica
G2 Asesoramiento entre iguales	10 docentes	10 docentes	Ideográfica
G3 Asesoramiento experto	10 directivos escolares	10 docentes	Estándar
G4 Asesoramiento entre iguales	10 docentes	10 docentes	Estándar

Fuente: elaboración propia.

La segunda fase, de tipo cualitativa, corresponde al desarrollo de entrevistas semiestructuradas y busca profundizar y explicar, desde la percepción de los propios participantes, los resultados de la fase cuantitativa inicial.

Instrumentos

Rúbrica de evaluación del desempeño docente en el aula

Con el propósito de evaluar la incidencia de los distintos modelos de asesoramiento pedagógico en el mejoramiento del desempeño docente en aula, se diseñó y validó una *rúbrica normativa*, basada en la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2016) conformada por ocho criterios: 1) Comprensión del objetivo de la clase; 2) Uso de conocimientos previos; 3) Ambiente propicio de aprendizaje; 4) Trabajo colaborativo; 5) Actividades desafiantes; 6) Retroalimentación del aprendizaje; 7) Uso del tiempo; 8) Evaluación del aprendizaje. Para cada criterio se enunciaron cuatro niveles de desempeño que permiten obtener puntuaciones según los siguientes valores: Nivel Básico=1; Nivel Inicial=2; Nivel Competente=3; Nivel Destacado=4.

Esta rúbrica estandarizada fue sometida a validez de contenido, mediante el método Delphi, por cinco jueces expertos de amplia trayectoria en formación del profesorado que realizaron un proceso iterativo y sistemático en cuanto a la claridad, pertinencia y relevancia de cada uno de los criterios. Además, los niveles de logro fueron sometidos a un proceso de discusión hasta alcanzar un acuerdo sobre su descripción (véase anexo 1).

Por su parte, la mitad de las parejas elaboraron una rúbrica ideográfica, basada en los mismos 8 criterios definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, pero sin que fuera sometida a ningún procedimiento de validación, de modo que los instrumentos no resultaron idénticos (véase anexo 2).

Entrevista semiestructurada

Se aplicó una entrevista semiestructurada con el objetivo de recoger información cualitativa que permitiera comprender las razones pedagógicas que los entrevistados atribuían al mejoramiento de su desempeño en aula, después de participar en las distintas modalidades de asesoramiento. La entrevista se orientó con un guion de preguntas abiertas validadas por cinco expertos con amplia experiencia en formación del profesorado: ¿cuáles son las razones que le atribuye al mejoramiento de su desempeño docente?; ¿cómo explicaría los resultados positivos de su práctica pedagó-

gica después del proceso de asesoramiento?; ¿qué rol jugó la rúbrica en el proceso de asesoramiento?; ¿de qué manera influye el rol de su asesor en la calidad de su desempeño en el aula?; ¿qué argumentos daría usted para justificar el asesoramiento en el aula?

Procedimiento

En primer lugar, se organizaron los grupos según uso de rúbrica estandarizada e ideográfica. En el caso de los grupos G3 (AsExp+REst) y G4 (AsPar+REst) se les asignó una rúbrica estandarizada con criterios y descripciones de desempeño docente definidas en el proyecto de actualización del Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2016).

Por su parte, los asesores y asesorados de los participantes de los grupos G1 (AsExp+RIId) y G2 (AsPar+RIId) construyeron colaborativamente una rúbrica de carácter ideográfico que adoptó criterios similares a los utilizados en la rúbrica estandarizada. Se desarrollaron dos sesiones de trabajo de seis horas cada una con la finalidad de construir de forma conjunta, entre asesor y asesorado, las descripciones de los niveles de desempeño docente a través de la discusión y reflexión pedagógica de los participantes en virtud de su conocimiento profesional y características de su contexto escolar.

Después, cada asesor de los grupos de comparación (G1, G2, G3 y G4) procedió a realizar seis sesiones de acompañamiento pedagógico que consistió en la observación semanal *in situ* de 45 minutos de clases de lenguaje y matemática, ciencias e historia en cursos del segundo ciclo de educación básica. Posteriormente, los profesores acompañados recibieron 45 minutos de retroalimentación por parte de su asesor durante seis semanas, usando rúbrica ideográfica para acompañar a los grupos G1 y G2 y rúbrica estandarizada para los grupos G3 y G4. Cabe mencionar que entre la clase y el asesoramiento no transcurrieron más de 24 horas. Durante el proceso de asesoramiento se consensuaban aspectos por mejorar que se retomaban en las sesiones posteriores.

Para evaluar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en aula se procedió a registrar en formato de video la primera y última clase de los docentes acompañados en cada grupo de comparación (pre y postest). Por último, una experta en formación del profesorado externa procedió a evaluar “a ciegas” las grabaciones de clases en virtud de la rúbrica de evaluación construida, para lograr comparar la incidencia de las modalidades de acompañamiento en la práctica docente.

Fase de investigación cualitativa

Para la fase cualitativa se seleccionó al azar a 12 docentes asesorados (3 de cada grupo de comparación). A cada docente se le aplicó una entrevista semiestructurada de 40 minutos, no sin antes explicarles el propósito,

anonimato y confidencialidad de la información vertida en la entrevista. Luego se realizó la transcripción de la entrevista para su posterior análisis de contenido.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos provenientes de la evaluación del desempeño docente de cada grupo de comparación (pre y postest) fueron tabulados y exportados al paquete estadístico SPSS V.25. Dado que cada grupo de comparación estaba compuesto por 10 participantes, no se aseguraban los supuestos de normalidad y homocedasticidad necesarios para aplicar estadística no paramétrica (Cubo *et al.*, 2016; Ramírez-Ríos y Polack, 2020). En tal sentido, con la finalidad de establecer diferencias entre el pre y el postest en cada uno de los grupos se aplicó, en primer lugar, la prueba no paramétrica W de Wilcoxon. Después, para establecer diferencias entre los distintos grupos se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis y seguidamente la prueba *pos-hoc* de Dunn con la finalidad de determinar la posible incidencia del uso de rúbrica y rol del asesor en las modalidades de asesoría para el mejoramiento del desempeño docente.

Para el análisis de la información cualitativa, una vez realizada la transcripción textual de la entrevista con ayuda de un *software* de reconocimiento de voz, se seleccionaron y codificaron fragmentos textuales relevantes teóricamente que presentaron mayor reiteración en la entrevista. En primer lugar, cada transcripción fue segmentada con un criterio semántico en unidades temáticas (Arbeláez y Onrubia, 2014; Cisterna, 2005). Se consideró como unidad temática un segmento de transcripción centrada en una o más ideas interrelacionadas, con una extensión suficiente para que sea comprensible el contexto. Tras una primera clasificación de todos los segmentos, siguiendo un procedimiento inductivo de *comparación permanente*, se redefinieron las categorías temáticas, ampliando e integrando en una sola aquellas que compartían significados muy similares (Cáceres, 2003). En tercer lugar, se construyó una matriz de relaciones entre categorías de análisis, con la cual los datos recopilados conservaron su carácter cualitativo. Para finalizar, se efectuó un proceso analítico y reflexivo desde una perspectiva teórica que permitió extraer significados y conclusiones.

Resultados

Resultados fase cuantitativa

En primer lugar, se presenta una comparación de las puntuaciones medias del desempeño docente en aula, obtenidas por los participantes de los distintos grupos de comparación en las evaluaciones pre y postest. Además,

se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, para establecer la significancia de las diferencias entre ambas medidas de cada uno de los grupos de comparación.

La tabla 2 muestra que después de seis sesiones de asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas, todos los grupos mejoraron su desempeño en aula.

Para profundizar en las diferencias de desempeño docente encontradas en el postest se aplicó la prueba estadística Kruskal-Wallis que permitió concluir que las medias de estos grupos eran distintas ($X^2 = 20,07$; $p < 0,001$). Para identificar qué grupos presentaban diferencias entre sí, se aplicó la prueba *pos-hoc* de Dunn (véase tabla 3).

Tabla 2.

Diferencias de medias totales entre pre y postest en evaluación del desempeño docente en aula

Condiciones	Pretest		Postest		Diferencias		
	M	DT	M	DT	Dif.	Z	p
G1: AsExp+Rld	2,8	0,37	3,3	0,25	0,5	-2,675	0,007*
G2: AsPar+Rld	2,9	0,46	3,3	0,29	0,4	-2,533	0,011*
G3: AsExp+REst	2,4	0,59	2,7	0,41	0,3	-2,395	0,017*
G4: AsPar+REst	2,3	0,44	2,6	0,26	0,3	-2,807	0,005*

Nota. * $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Resultados prueba pos-hoc de Dunn

Comparación inter-grupos	X^2	Error estándar	Desv. Est. contraste	p
G4: AsPar+REst - G3: AsExp+REst	3,700	5,211	0,710	0,478
G1: AsExp+Rld - G4: AsPar+REst	17,950	5,211	-3,445	0,001*
G2: AsPar+Rld - G4: AsPar+REst	18,350	5,211	-3,521	0,001*
G1: AsExp+Rld - G3: AsExp+REst	14,220	5,211	-2,735	0,006*
G2: AsPar+Rld - G3: AsExp+REst	14,650	5,211	-2,811	0,005*
G1: AsExp+Rld - G2: AsPar+Rld	0,400	5,211	0,077	0,939

Nota. * $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se observa que las únicas diferencias significativas afectan a las condiciones de asesoramiento con rúbrica ideográfica (G1 y G2), los cuales lograron un mejor desempeño en el postest que los grupos asesorados con rúbrica estandarizada (G3 y G4). En particular, el G1

mostró diferencias significativas en comparación con el G3 ($X^2 = 14,2$; $p < 0,05$) y el G4 ($X^2 = 17,9$; $p < 0,05$), mientras que el G2 logró diferencias significativas en comparación con el G3 ($X^2 = 14,6$; $p < 0,05$) y el G4 ($X^2 = 18,3$; $p < 0,05$).

Resultados fase cualitativa

En esta fase cualitativa se analizaron aquellos relatos que describen las implicancias del uso de rúbricas y del asesor durante el proceso de asesoramiento pedagógico en función de categorías que emergen del análisis de contenido de las entrevistas. En total, emergieron 4 grandes categorías temáticas que permiten interpretar las percepciones de los participantes durante el proceso de asesoramiento. Dada su extensión, recogemos únicamente algunos fragmentos recurrentes y más representativos que se clasificaron en cada una de esas categorías.

La rúbrica como instrumento orientador del desempeño docente en aula

En relación con el uso de rúbricas ideográficas durante el asesoramiento pedagógico, los participantes valoran la posibilidad que ofrece este instrumento para orientar los criterios pedagógicos que sustentan una buena enseñanza, tal como se expresa en los siguientes extractos:

La construcción de la rúbrica nos ayudó a reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas para mirar de otro modo lo que hacemos comúnmente en la sala de clases... ahí tú te das cuenta que es necesario planificar con otros colegas a partir del contexto y características de los estudiantes. (Docente asesor 4, G1)

Sin duda, la rúbrica orientó mi desempeño en el aula, especialmente me ayudó a poner atención en la calidad de la tarea que les ofrecía a los estudiantes. La discusión con mi asesor me permitió darme cuenta de que las actividades de aprendizaje no eran muy desafiantes y no respondían a los intereses de los estudiantes y algunas veces eran poco acordes a los objetivos de la clase. (Docente asesora 3, G2)

Al leer los criterios de la rúbrica del Mineduc pude reflexionar acerca de varios aspectos de mi clase que debo mejorar, como favorecer la participación y colaboración entre estudiantes, planificar actividades de clase que incorporen los intereses de los estudiantes. (Docente asesorado 10, G4)

Estos resultados cualitativos permiten comprender que el asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas contribuyó a generar espacios de colaboración entre asesor y asesorado, lo que se tradujo en la oportunidad

para que los docentes reflexionen críticamente sobre su desempeño en aula. En tal sentido, las conversaciones pedagógicas que se desarrollaron en el asesoramiento con uso de rúbricas aportaron a identificar aspectos de mejoramiento relacionados de forma directa con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Construcción de una visión pedagógica compartida

Otro de los beneficios que los entrevistados declaran respecto a la rúbrica ideográfica es la toma de conciencia de aquellos principios pedagógicos que impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Los participantes manifestaron que gracias a la discusión sistemática durante las sesiones de asesoramiento construyeron una comprensión compartida acerca de la práctica educativa, tal como se demuestra en las narraciones:

Como jefe de UTP una de mis funciones es acompañar la práctica de los docentes, pero este proceso fue diferente, porque desde el principio el docente asesorado participó en la construcción de la rúbrica y nos permitió establecer acuerdos y consensos sobre aspectos pedagógicos indispensables en una clase. (Directivo asesor 2, G2)

Construir la rúbrica creo que nos permitió alinearnos y manejar un lenguaje común acerca de nuestras clases, pudimos discutir qué entenderíamos por una buena clase y cómo aprenden mejor los estudiantes. Acordamos que una clase efectiva es cuando los estudiantes participan activamente de la clase y aprenden colaborativamente, y no necesariamente cuando el profesor asume todo el protagonismo. (Directora asesora 7, G1)

Participar en la descripción de los niveles de desempeño de la rúbrica fue un gran aprendizaje para mí. Lo principal fue que pudimos establecer un lenguaje común y acordar los principales énfasis pedagógicos que teníamos que asegurar en cada clase para avanzar hacia la transformación de mi práctica. (Docente asesorado 11, G1)

Estos relatos dan cuenta del rol orientador que cumplió la rúbrica para avanzar paulatinamente hacia la construcción de una visión compartida, entre asesores y asesorados, sobre los principios pedagógicos que sustentan un desempeño docente en aula y establecer en conjunto metas concretas de mejoramiento apoyados por la propia rúbrica.

Aprendizaje colaborativo

En los siguientes extractos, tanto los asesores como los asesorados destacan las oportunidades que brindó el proceso de asesoramiento pedagógico para propiciar discusiones profesionales que fortalecieron las oportunidades de aprender colaborativamente en función de objetivos de mejoramiento compartidos:

Creo que el rol de asesor me permitió orientar a mi colega para mejorar sus clases, especialmente, a diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación. Las interacciones permanentes durante la retroalimentación fueron identificando aspectos a mejorar en el desempeño del mi colega asesorado, como la excesiva transmisión de contenidos durante la clase, la escasa participación de los estudiantes y demasiado trabajo individual... fue clave la oportunidad de trabajar juntos para repensar nuevas estrategias que nos permitan abordar estas problemáticas. (Docente asesor 4, G2)

El proceso de acompañamiento partió con la construcción colaborativa de una rúbrica que luego usé para autorregular mi práctica, además ayudó a recibir retroalimentación más pertinente de mi asesor. Las conversaciones profesionales que permanentemente sostuvimos durante el asesoramiento nos permitieron reflexionar pedagógicamente en función de metas compartidas que impulsaron innovaciones en el aula. (Docente asesorado 16, G1)

Mi colega me ha aportado con varias estrategias y sugerencias que me han ayudado a revisar mi práctica a partir de las dificultades que identificó el asesor. Valoro mucho la oportunidad de sentirme acompañado y tener a quién mostrarle mis clases y recibir retroalimentación oportuna me comprometió a superarme clase a clase para que mis estudiantes logren mejores aprendizajes. (Docente asesorado 1, G3)

Todos los testimonios presentados dan cuenta de que el asesoramiento pedagógico promovió el aprendizaje profesional y la colaboración auténtica en torno a la resolución de problemáticas cotidianas que los docentes enfrentan en el aula. Asimismo, aportó al cuestionamiento de las prácticas pedagógicas a partir de los constantes diálogos y reflexiones compartidas guiadas por los criterios de calidad que propone la rúbrica.

Construcción de confianza

Esta categoría da cuenta del rol que juega la confianza en el proceso de asesoramiento pedagógico para avanzar hacia relaciones profesionales auténticas y horizontales que propiciaron el reconocimiento de las capacidades y trayectorias profesionales:

Al principio del acompañamiento estaba muy nerviosa, con esa incomodidad que produce que te observen o evalúen tu trabajo, pero al cabo de las sesiones sentí el apoyo de mi directora, ella siempre fue muy pertinente con sus comentarios, consideró mi opinión y tuvo precaución de no imponer las recomendaciones... esto me hizo sentir mucha confianza y también me motivó a tratar de hacerlo cada vez mejor. (Docente asesora 8, G2)

Es primera vez que tengo la oportunidad de trabajar con mi director, fue muy gratificante que pudiese observar mis clases y luego ofrecerme sugerencias de mejora. En cada sesión de asesoramiento mi director me inspiró seguridad porque era muy respetuoso con mis ideas, lo que ayudó a aumentar mis expectativas sobre mi propio desempeño. (Docente asesorado 5, G1)

Creo que el asesoramiento me ha permitido crear una muy buena relación con mi colega, siento que ella tiene una actitud transparente y cercana, lo cual facilitó mucho nuestro trabajo. Su actitud favorable me permitió comprender que este proceso era formativo y no tendría consecuencias negativas. La seguridad que me dio ayudó a confiar más en mi actuación docente y estar atenta a las sugerencias para mejorar mis clases. (Docente asesora 1, G3)

Los participantes reconocen que el asesoramiento pedagógico llevado a cabo fue una instancia que les permitió crear un ambiente de respeto y confianza entre asesor y asesorado, lo que favoreció la calidad del desempeño docente en aula. En tal sentido, los diálogos generados durante el proceso de asesoramiento pueden contribuir a desarrollar y consolidar una identidad profesional del profesorado, así también, una cultura de altas expectativas y de profesionalidad en el centro escolar.

Discusión y conclusiones

Los resultados que acabamos de exponer aportan claras evidencias del impacto de un asesoramiento pedagógico, basado en un número reducido de sesiones de asesoramiento, en la práctica del aula. Los docentes que participaron en dichas sesiones mejoraron significativamente sus habilidades para realizar en el aula actividades diversas, motivantes, adecuadas a los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos curriculares, ajustadas al tiempo disponible, y que proporcionaran una evaluación formativa de los aprendizajes.

Otra conclusión relevante es que, en contra de lo esperado, la intervención de un asesor experto no fue un factor crucial para favorecer el desempeño del profesorado en ninguno de los grupos de comparación. Los docentes de la modalidad de asesoramiento entre iguales, que recibieron apoyo de otro profesor del centro con una experiencia profesional y especialización similar, pero que no habían desempeñado antes labores de asesoramiento ni se habían formado para ello, consiguieron una mejora muy similar a los que fueron acompañados por expertos. Este resultado es coherente con la revisión de la investigación desarrollada por Lu (2010), que concluyó que se necesita un mínimo de 4 semanas con diversas sesiones de asesoramiento entre iguales, así como registros que faciliten

la retroalimentación (en este caso, las rúbricas), para que se aprecie un impacto en las habilidades docentes de los asesorados. El hecho de que los participantes destacaran en las entrevistas el ambiente de retroalimentación y discusión seguro, constructivo y confiable, coincide con las características y condiciones necesarias para el buen aprendizaje profesional expuestas en diversas investigaciones (Balarin, 2019; Domingo-Segovia y Hernández, 2008; Mellado *et al.*, 2020; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

Por su lado, como se ha puesto también de manifiesto en las entrevistas, las rúbricas de evaluación docente pudieron haber jugado un rol clave como recurso formativo y orientador de la práctica del aula. Una descripción precisa de los posibles niveles de ejecución de cada criterio, como se hace en este tipo de instrumentos, facilita mucho los procesos de asesoramiento, ya que la persona evaluada recibe una información específica sobre su situación con respecto a estándares de ejecución de una habilidad, graduados con cierto detalle (Bharuthram, 2015; Cebrián de la Serna, 2018; Velasco y Tójar, 2018). Esto propicia discusiones constructivas en torno a metas concretas de mejora (Mellado y Cubo, 2013; Montanero y Madeira, 2019; Morán, 2018; Tobón *et al.*, 2020) y, en último término, la autorregulación del desempeño docente (Gottlieb y Moroye, 2016; Menéndez y Gregori, 2016; Pérez-Torres *et al.*, 2020). De acuerdo con Escudero-Escorza (2019), la rúbrica funcionaría como una *hoja de ruta* que orienta las decisiones pedagógicas y explicita las expectativas de desempeño.

Aunque los datos obtenidos no pueden considerarse concluyentes, los docentes asesorados con el apoyo de una rúbrica ideográfica (construida entre asesor y asesorado) lograron mejores resultados en el postest que los que usaron una rúbrica normativa estandarizada. El potencial de la rúbrica ideográfica en la mejora de la práctica docente se asocia a criterios y descripciones de desempeños contruidos de manera compartida por todos los participantes, lo que desencadena diálogos reflexivos en torno a metas específicas de mejora (Velasco y Tójar, 2018). Cuando el profesorado participa activamente en el diseño de una rúbrica de evaluación docente se implica más en su propia experiencia formativa y emite juicios más válidos y precisos (Gottlieb y Moroye, 2016; McKevitt, 2016). Así, la rúbrica no solo tiene un valor para la evaluación formativa, sino también para la evaluación formadora, es decir, para aprender a autorregular su propio desempeño (Sanmartí, 2020).

En las entrevistas el profesorado insistió en destacar la construcción colaborativa, en un plano de igualdad, de una visión pedagógica compartida, como uno de los principales beneficios del asesoramiento pedagógico. Sorprendentemente, dicha colaboración se ha podido ver más favorecida por el tipo de rúbrica que por el tipo de asesor. La discusión con un igual no parece una ventaja determinante en este sentido, en

comparación con la discusión con un asesor experto (que realizan además funciones directivas dentro del centro escolar). Por el contrario, el hecho de que dicho asesoramiento se estructure en torno a criterios y niveles de logro discutidos con anterioridad y consensuados pudiera haber tenido una influencia mayor. Analizar y describir conjuntamente los criterios de la rúbrica permitió a los asesores y asesorados discutir sobre los principios pedagógicos que orientan un buen desempeño en el aula con foco en el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta construcción compartida de aprendizajes profesionales podría haber contribuido a avanzar hacia una comprensión más profunda sobre los desafíos de la práctica pedagógica. Además, la construcción colectiva de rúbricas incrementaría la credibilidad y confianza en el instrumento, desde el momento en que los profesores conocen con claridad su propósito formativo y los aspectos que se evalúan en cada criterio; transformándose, así, en una guía que orienta hacia una docencia de calidad (Díaz-Terrero *et al.*, 2018; Izarra, 2019; Zeballos, 2020).

Al estudiar diversos programas de DPD efectivo, se caracterizan porque brindan a los docentes la oportunidad para trabajar de forma colaborativa en la resolución de problemas (Barrero-Fernández *et al.*, 2020; Mellado *et al.*, 2020; Monje *et al.*, 2018). En este sentido, nuestros resultados sugieren que el asesoramiento pedagógico puede constituir una estrategia efectiva de desarrollo profesional, siempre y cuando persiga propósitos formativos desde una comprensión compartida del aprendizaje, basada en la colaboración y en la confianza; características esenciales de las escuelas que presentan una mayor disposición a aprender de forma continua y de apertura al cambio (Choi y Kang, 2019; Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Peña *et al.*, 2018; Vélaz y Vaillant, 2021). La falta de liderazgo pedagógico y de recursos personales para construir relaciones de confianza y horizontalidad durante el asesoramiento limita la oportunidad de desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo donde se entienda la retroalimentación como una instancia de mutuo aprendizaje. En tal sentido, consideramos necesario potenciar el rol del asesor pedagógico a través de procesos formativos que le permitan transformarse en un actor clave para impulsar el mejoramiento del desempeño docente.

En cuanto a las limitaciones del estudio y proyecciones de futuras líneas de investigación, se recomienda ampliar la muestra de participantes con el fin de analizar la interacción de distintas variables que inciden en el asesoramiento, por ejemplo, la diferencia en la disposición de los docentes a esforzarse por alcanzar un “buen desempeño” cuando son asesorados por un directivo escolar o por un docente par. Asimismo, se proponen estudios que comparen mejoras en el desempeño del profesorado de acuerdo con su nivel previo de competencia docente, así como con su especialidad

de enseñanza. Ello permitiría analizar con garantías la interacción entre los recursos humanos y materiales de asesoramiento con otras variables personales, epistémicas y didácticas.

Referencias

- Agreda, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación*. Informe Técnico N.º 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Balarin, M. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Ministerio de Educación de Perú y Unesco.
- Baring, R., Camarines, T., Cabatbat, K. y Reysen, S. (2020). Understanding teacher accompaniment in schools: The development and validation of the teacher accompaniment scale. *Asia-Pacific Social Science Review*, 20(4), 77-87.
- Barrero-Fernández, B., Domingo-Segovia, J. y Fernández-Gálvez, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' perceptions: The value of assessment rubrics for informing teaching practice and curriculum review and development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110907>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2, 53-82.
- Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.
- Cebrián, D., Cebrián, M., Gallego, M. y Quintana, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodo-

logía blended-learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 75-94. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18827>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Choi, J. y Kang, W. (2019). Sustainability of cooperative professional development: focused on teachers' efficacy. *Sustainability*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11030585>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W. y Plano, L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2016). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.

Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 10(31), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>

De Farías, R. y De Araujo, A. (2018). Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9, 658-674. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2018.95048>

Díaz-Terrero, M., García, J. y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del asesoramiento pedagógico para maestro de primaria. *Revista Transformación*, 14(1), 44-5.

Domingo-Segovia, J. y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19.

Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>

Escudero-Escorza, J., Cutanda, M. y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.

Fraile, J., Panadero, E. y Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>

- García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de currículum y evaluación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. y Van den Bossche, P. (2018). Teachers' intergenerational advice and information seeking: content matters! *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 256-271. <http://doi.org/10.1108/JPCC-11-2017-0026>
- Gilmour, A., Majeika, K., Sheaffer, A. y Wehby, J. (2019). The Coverage of Classroom Management in Teacher Evaluation Rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174. <http://doi.org/10.1177/0888406418781918>
- Gottlieb, D. y Moroye, C. (2016). The Perceptive Imperative: Connoisseurship and the Temptation of Rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 104-120. <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1191389>
- Guevara-Rodríguez, G., Veytia-Bucheli, M. (2021). Validez de contenido de una rúbrica analítica del diseño de secuencias didácticas como mejora de la práctica pedagógica del equipo docente desde el enfoque de la socioformación. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.20>
- Haep, A., Bhnke, K. y Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.001>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Izarra, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Kelly, J. y Cherkowski, S. (2017). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27.
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.15080>
- Leiva, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al asesoramiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251.
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education. A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>

- Martínez, F., Taut, S. y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.stue-duc.2016.03.002>
- Maureira, F. (2015). Asesoramiento, ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.
- McKevitt, C. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1), 1-20.
- Mellado, M. E. y Cubo, S. (2013). *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* [tesis doctoral]. Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Mellado, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.169.59363>
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111102>
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Menéndez, J. y Gregori, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.998169>
- Mineduc. (2004). *Reglamento sobre evaluación docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf
- Mineduc. (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2016). *Proyecto de actualización del Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Monje, C., Domingo-Segovia, J. y Torrego-Seijo, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 36(2), 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>

- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3737>
- Montanero, M. y Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: Effects on the narrative competence of primary school students. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915-931. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Morán, J. (2018). Evaluar actividades complejas a través de rúbricas. *Revista NefroPlus*, 10(1), 16-19.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91.
- OCDE. (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy, assessment in education: Principles. *Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. 10.1016/j.stueduc.2013.04.001
- Peña, J., Weisntein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Pérez-Torres, M., Couso, D. y Márquez, C. (2020). ¿Cómo diseñar un buen proyecto STEM? Identificación de tensiones en la co-construcción de una rúbrica para su mejora. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1301. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1301
- Ramírez-Ríos, A. y Polack, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 191-208.
- Reyes, A. y Pérez, A. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 219-232. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-273>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.

- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Tigelaar, D. y Janssen, F. (2012). Dilemmas in designing rubrics for the assessment of student teachers in teacher education: Stories of a design and evaluation process in the context of biology teaching. *Educación Química*, 23(2), 179-187. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30106-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30106-4)
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L., Herrera-Meza, S. y Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI*, 23(2), 187-210. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23894>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N.º 7. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción.
- Velasco, L. y Tójar, J. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Revista Currículum y Evaluación del Profesorado*, 22(3) 183-204. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Santillana.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 103-124.
- Zeballos, M. (2020). Acompañamiento Pedagógico Digital para Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 192-203.

Anexo I

Rúbrica estandarizada

Criterios	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión del objetivo de la clase	El/la profesor/a solo comunica las actividades que desarrollarán los estudiantes, sin aludir a los objetivos o propósitos que se espera lograr a través de ellas.	El/la profesor/a menciona los objetivos a sus estudiantes, pero no se asegura de que ellos/as los comprendan y diferencien de las actividades a realizar.	El/la profesor/a procura que sus estudiantes comprendan los objetivos propuestos, diferenciándolos de las actividades a realizar.	El/la profesor/a promueve que los/as estudiantes valoren y atribuyan sentido a los objetivos propuestos y comprendan que el logro de ellos les permitirá adquirir aprendizajes que serán útiles en otras situaciones.
Uso de conocimientos previos	El/la profesor/a realiza explicaciones donde representa el contenido siempre de la misma forma y no varía en la elección de recursos de apoyo.	El/la profesor/a representa contenidos y procedimientos de forma poco variada, ajustándose a las características y necesidades de aprendizaje de solo algunos/as de sus estudiantes.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de representar los contenidos y procedimientos, así como diferentes recursos de apoyo que responden a las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, de manera de asegurarse que todos/as aprendan.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de representar los contenidos y procedimientos y promueve que los/as estudiantes expliquen con sus propias palabras lo que han aprendido, utilizando un lenguaje igualmente enriquecido para hacer sus explicaciones progresivamente más comprensibles.
Ambiente propicio de aprendizaje	Se observan conflictos en las relaciones entre el/la profesor/a y sus estudiantes o entre ellos/as, y el/la docente no implementa acciones para mejorarlas.	El/la profesor/a genera un clima de respeto, sin embargo, las relaciones dentro del grupo son distantes y poco cooperativas, lo que dificulta que todos/as los/as estudiantes se sientan parte importante del grupo.	El/la profesor/a genera un clima de respeto, cercanía, cooperación y confianza el cual potencia el aprendizaje de los/as estudiantes y permite que todos/as se sientan valorados dentro del grupo.	El/la profesor/a genera que sus estudiantes sean activos en cuidar y mantener un clima de respeto, cercanía y colaboración, lo que fomenta la reflexión respecto a la importancia que esto tiene para su aprendizaje y desarrollo personal.
Trabajo colaborativo	El/la profesor/a promueve procesos de aprendizaje en que los/as estudiantes pueden estar dispuestos físicamente en grupo, pero no aportan mutuamente a los aprendizajes de sus pares.	El/la profesor/a propone actividades para que los/as estudiantes realicen un trabajo colaborativo, sin embargo, no media la discusión, sino que solo asume un rol directivo, en el que entrega instrucciones y chequea la realización de la actividad o el desarrollo de un buen clima de trabajo.	El/la profesor/a propone actividades para que los/as estudiantes aprendan colaborativamente y asume un rol mediador y guía la discusión para promover que los/as estudiantes expliciten sus propios razonamientos y reflexionen sobre las ideas de los otros.	El/la profesor/a promueve el aprendizaje colaborativo entre los/as estudiantes y media para que aprendan a guiarse, orientarse y ayudarse mutuamente en la construcción de aprendizajes, lo que les permite alcanzar en forma progresiva mayor autonomía en el logro de metas compartidas.
Actividades desafiantes	El/la profesor/a pone en práctica técnicas que permiten que los/as estudiantes desarrollen habilidades de orden inferior, tales como planteamiento de preguntas rápidas y convergentes que tienen solo una respuesta correcta.	El/la profesor/a implementa actividades que favorecen el desarrollo de habilidades superiores en sus estudiantes, sin embargo, no los/as guía ni orienta para asegurar el desarrollo estas habilidades.	El/la profesor/a, a través de distintas estrategias, favorece el desarrollo de habilidades superiores en los/as estudiantes y realiza una mediación efectiva, invitándolos a argumentar sus respuestas y justificar sus razonamientos.	El/la profesor/a, a través de distintas estrategias, favorece el desarrollo de la metacognición en sus estudiantes, realizando una mediación efectiva en la que estimula que reflexionen acerca de los procesos y estrategias que llevaron a cabo para aprender.
Retroalimentación del aprendizaje	El/la profesor/a entrega información confusa o inoportuna a sus estudiantes sobre cómo mejorar sus aprendizajes.	Aunque el/la profesor/a entrega información clara a los/as estudiantes sobre sus avances, no les entrega criterios y orientaciones específicas respecto de cómo mejorar sus aprendizajes.	A partir de la evaluación que el/la docente realiza durante el proceso de aprendizaje, comparte con sus estudiantes información clara y precisa sobre sus avances y entrega orientaciones respecto de cómo mejorar sus aprendizajes.	El/la profesor/a comparte con sus estudiantes información clara y precisa sobre sus avances y entrega orientaciones respecto de cómo mejorar sus aprendizajes. Además, pone en práctica estrategias para que ellos/as aprendan a autoevaluar sus aprendizajes.
Uso del tiempo	El/la profesor/a destina mucho tiempo a actividades o acciones que no aportan al logro de los aprendizajes. Implementa procedimientos poco eficientes para pasar de una actividad a otra.	Aunque el/la profesor/a acuerda con los/as estudiantes procedimientos para hacer más eficientes actividades cotidianas y favorecer transiciones fluidas, no es sistemático en su aplicación y no logra establecer estos procedimientos como rutinas diarias en el grupo.	El/la profesor/a establece rutinas eficientes y transiciones fluidas que permiten a los/as estudiantes mantenerse involucrados en las actividades sin perder tiempo en acciones que no aportan al logro de los aprendizajes.	A través de la asignación de tareas y responsabilidades a los/as estudiantes, el/la docente promueve que estos/as sean autónomos en la implementación de diversas rutinas y transiciones eficientes, de forma que se transformen en parte de la dinámica habitual del grupo.
Evaluación del aprendizaje	El/la profesor/a utiliza siempre la misma forma de recoger información, sin adecuarse a la diversidad de características y necesidades de sus estudiantes.	El/la profesor/a utiliza escasa variedad de formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, permitiendo que solo algunos alumnos puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, las que se adecúan a las características y necesidades de cada uno y se asegura que todos/as puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El/la profesor/a utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes y registra información importante que surge de esta evaluación y la utiliza a para realizar un seguimiento de situaciones que lo ameritan.

Fuente: adaptada de Mineduc (2016).

Anexo 2

Ejemplo de rúbrica ideográfica elaborada en la condición de asesoramiento entre iguales

Criterios	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Comprensión del objetivo de la clase	El docente omite el análisis y socialización del objetivo de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes.	El docente informa o explicita el objetivo de aprendizaje a desarrollar, sin embargo, no se socializa con los estudiantes.	El docente explica el objetivo de aprendizaje con un lenguaje claro y pertinente. A su vez, intenciona oportunidades para que los estudiantes comenten con sus propias palabras o realicen preguntas.	El docente entabla un diálogo con los estudiantes en donde explica el objetivo de aprendizaje con un lenguaje claro y pertinente. A su vez, promueve oportunidades para que los estudiantes comenten sus dudas y complementen la explicación de acuerdo a sus propias comprensiones.
Uso de conocimientos previos	El docente privilegia la transmisión de información por sobre la evocación de conocimientos y saberes de los estudiantes respecto a los contenidos de aprendizaje.	El docente realiza preguntas y evoca algunos conocimientos previos de los estudiantes, pero no se considera su aplicación durante las actividades de aprendizaje.	El docente pone en práctica distintas estrategias a través de las cuales promueve el vínculo de los nuevos aprendizajes con los conocimientos y saberes previos de los estudiantes y verifica si haya establecido esta conexión.	El docente utiliza distintas estrategias para que los estudiantes conecten los nuevos conocimientos con sus saberes o experiencias previas. De igual forma la docente propicia actividades que estimulan el uso de los conocimientos previos en situaciones reales de aprendizaje.
Ambiente propicio de aprendizaje	El docente se muestra displaciente frente a situaciones disruptivas. En general, evita interactuar con los estudiantes y se avoca a desarrollar una práctica con foco en la enseñanza	El docente establece normas para el desarrollo de la clase, no obstante, mantiene escasas interacciones con los estudiantes, lo que se evidencia en una escasa participación y presencia de algunos focos disruptivos.	El docente mantiene una relación serena y afectuosa con sus estudiantes de modo que ellos se sientan acogidos, lo que se evidencia en la participación activa y buen trato durante el desarrollo de la clase.	El docente mantiene un trato cordial y amable con sus estudiantes, se muestra atento y disponible durante el desarrollo de la clase. Asimismo, modera relaciones de respeto y buen trato durante a actividades de aprendizaje, mantiene una actitud alerta frente a situaciones disruptivas
Trabajo colaborativo	El docente centra la clase exclusivamente en la enseñanza y genera espacios para que los estudiantes participen de manera activa. Se privilegia el desarrollo de tareas o actividades de aprendizaje de tipo individual	El docente promueve que los/as estudiantes participen en el desarrollo de la clase, pero estas instancias son restringidas y mayormente guiadas por el/la docente o enfocadas exclusivamente a algunos estudiantes.	El docente genera un clima de aula que estimula la participación activa y espontánea de los estudiantes, permitiéndoles colaborar entre pares y apoyarse en el desarrollo de tareas de aprendizaje específicas durante la clase.	El docente genera un clima de aula democrático, que favorece la participación activa y espontánea, de los estudiantes. Los estudiantes tienen múltiples oportunidades de dialogar interactuar en forma planificada con sus pares para la construcción de aprendizajes.
Actividades desafiantes	El docente demuestra bajas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo que se evidencia en tareas poco desafiantes, principalmente de tipo memorísticas o reproductivas.	El docente demuestra altas expectativas hacia un grupo de estudiantes, lo que se evidencia en la segmentación de los niveles de las tareas de aprendizaje, provocando el desinterés y frustración de gran parte de los estudiantes durante el desarrollo de la clase.	El docente demuestra altas expectativas hacia todos sus estudiantes, los anima a trabajar en tareas desafiantes según las capacidades individuales, apoyándolos cuando no pueden lograr sus objetivos y visibilizando sus progresos	El docente demuestra altas expectativas hacia todos sus estudiantes, lo que se traduce en el planteamiento y desarrollo de actividades desafiantes y motivadoras, brinda apoyo individual y colectivo para el logro de los aprendizajes.
Retrosalimentación efectiva del aprendizaje	El docente focaliza la atención en un determinado grupo de estudiantes, apoya y retroalimenta solo a aquellos estudiantes que se muestran interesados en la clase, o bien asume un rol pasivo durante la clase.	El docente entrega una retroalimentación poco ajustada a las necesidades de los estudiantes, en ese sentido, explicita las respuestas, omite las preguntas y sanciona el error, lo que dificulta la participación de los estudiantes.	El docente demuestra interés por todos sus estudiantes, apoyándolos. En este sentido realiza preguntas, facilita la toma de conciencia acerca de sus propios aprendizajes.	El docente demuestra interés por todos sus estudiantes, apoyándolos en forma pertinente y haciéndolos conscientes de su propio aprendizaje. En este sentido realiza preguntas, facilita la participación individual y colectiva, asumiendo el error como fuente de aprendizaje.
Gestión del tiempo para de enseñanza y el aprendizaje	El docente desperdicia gran parte de la clase en actividades ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje.	El docente dedica tiempo en realizar actividades de tipo administrativas, o bien, destina el tiempo en forma inadecuada, lo que se traduce en estudiantes desocupados.	El docente utiliza la mayor parte del tiempo de la clase en el desarrollo de actividades desafiantes para los estudiantes, favorece el rol activo de los estudiantes, evitando la pérdida de tiempo en aspectos ajenos al aprendizaje. Asimismo, establece tiempos claros para el desarrollo de las actividades flexibiliza cuando es necesario.	El docente utiliza la mayor parte del tiempo en actividades de aprendizaje desafiantes para los estudiantes, muestra una actitud proactiva y evita la pérdida de tiempo en aspectos administrativos. Realiza transiciones cuando la actividad lo requiere y establece tiempos claros para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
Evaluación formativa de los aprendizajes	El docente utiliza siempre la misma forma de recoger información, sin aducirse a la diversidad de características y necesidades de sus estudiantes, o bien omite este proceso.	El docente recoge información respecto a los avances de sus estudiantes solo al final de la clase, permitiendo que solo algunos alumnos puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El docente utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes, las que se adecúan a las características y necesidades de cada uno y se asegura que todos/as puedan demostrar lo que están aprendiendo.	El docente utiliza variadas formas de recoger información respecto a los avances de sus estudiantes y registra información importante que surge de esta evaluación y la utiliza para realizar un seguimiento de situaciones que lo ameriten.

Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente

Omar Andrés Aravena-Kenigs / María Elena Mellado-Hernández / Manuel Montanero-Fernández

pp. 323-347

N.º 88

347



Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile

Emotional Dimension in the Pedagogical Relationship in Intercultural Education in Chile

Dimensão emocional na relação pedagógica na educação intercultural no Chile

Katerin Arias-Ortega* 

Segundo Quintriqueo** 

Para citar este artículo: Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 348-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>



Recibido: 26/05/2021
Evaluado: 10/03/2022

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco. karias@uct.cl

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Extremadura España, España. Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco. squintri@uct.cl

Resumen

El artículo de investigación expone resultados sobre la dimensión emocional de la relación educativa entre el profesor, educador tradicional, asistente de la educación y estudiantes indígenas en la implementación de la educación intercultural, en La Araucanía, Chile. La metodología de investigación es cualitativa y se utilizó un enfoque descriptivo, participó un profesor mentor, un educador tradicional, un asistente de la educación y 19 estudiantes de una escuela situada en comunidades mapuches del borde costero de La Araucanía. Los principales resultados informan que existe una relación educativa conflictuada, que limita el desarrollo emocional entre el profesor mentor y el educador tradicional. Y, entre ambos hacia los estudiantes mapuches. Esto, producto de tensiones interétnicas e intraétnicas en la educación escolar. Concluimos que esta tensión entre los actores educativos incide negativamente en los estudiantes mapuches, afectando su desarrollo emocional y la construcción de su identidad sociocultural.

Palabras clave

relación profesor-alumno;
relación estudiante-escuela;
educación intercultural;
desarrollo afectivo; aprendizaje
socioemocional

Keywords

teacher-student relationship;
student-school relationship;
intercultural education; affective
development; socio-
emotional learning

Abstract

The article exposes research results on the emotional dimension of the educational relationship between the teacher, traditional educator, educational assistant, and indigenous students in the intercultural education in La Araucanía, Chile. The research methodology is qualitative, and it uses a descriptive approach. The participants were a mentor teacher, a traditional educator, an education assistant, and 19 students from a school in the Mapuche communities of La Araucanía. The main results show a conflicted educational relationship, which limits the emotional development between the mentor teacher and the traditional educator. And, between the two towards Mapuche students, a product of inter-ethnic and intra-ethnic tensions in school education. We conclude that this tension between educational actors hurts Mapuche students, affecting their emotional development and the construction of their sociocultural identity.

Resumo

O artigo expõe resultados de pesquisas sobre a dimensão emocional da relação educativa entre o professor, educador tradicional, assistente educacional e alunos indígenas na implementação da educação intercultural, em La Araucanía Chile. A metodologia da pesquisa é qualitativa, com abordagem descritiva, com a participação de uma professora mentora, uma educadora tradicional, uma auxiliar de educação e 19 alunos de uma escola localizada em comunidades Mapuche de La Araucanía. Os principais resultados mostram que existe uma relação educacional conflituosa, o que limita o desenvolvimento emocional entre o professor tutor e o educador tradicional. E, entre os dois, para os alunos mapuche, produto de tensões interétnicas e intraétnicas na educação escolar. Concluimos que essa tensão entre os atores educacionais tem um impacto negativo sobre os alunos Mapuche, afetando seu desenvolvimento emocional e a construção de sua identidade sociocultural.

Palavras-chave

relação professor-aluno;
relação aluno-escola;
educação intercultural;
desenvolvimento afetivo;
aprendizagem socioemocional

Introducción¹

La relación educativa es definida como el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el docente y los estudiantes donde se estimulan las características cognitivas y afectivas, para lograr la consecución de objetivos de aprendizaje en la escuela (Flores, 2019; Postic, 2001). En ese contexto, la relación educativa implica el desarrollo de un sistema de apego que promueve la seguridad y el acompañamiento por parte del profesor, educador tradicional y asistente de la educación hacia los estudiantes, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La relación educativa es posible de estudiar de acuerdo al modo en el que surge, las formas de organizar el entorno social y los contenidos educativos en la situación de aprendizaje, para estudiar las relaciones educativas que surgen entre personas, grupos e instituciones de una sociedad determinada (Henon, 2012; Postic, 2001). En efecto, el estudio de la relación educativa en la educación escolar se ha focalizado en las interacciones comunicativas entre el profesor y los estudiantes, dejando por fuera otros elementos como la dimensión emocional, el desarrollo espiritual y afectivo entre los actores que intervienen en la educación escolar, y que inciden en la formación integral de los niños y jóvenes (Arias-Ortega, 2022).

La dimensión emocional refiere al desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos, afectivos y espirituales, que contribuye al fortalecimiento integral de los individuos, en todos los ámbitos que afectan al sujeto (Arias-Ortega *et al.*, 2022). Es así como las emociones se relacionan con nuestra forma de comprender el mundo, como posturas políticas e ideológicas que están a la base de las relaciones sociales que orientan nuestras emociones y expresiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas en los procesos educativos, tanto en el medio educativo como familiar y comunitario (Nobile, 2019). Asimismo, nos permiten interpretar nuestras relaciones con los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o, por el contrario, se sienten omitidos o invisibilizados en las relaciones sociales (Nobile, 2019). En este sentido, la dimensión emocional se relaciona con el desarrollo de la sensibilidad de los sujetos en la relación con el otro que puede ser diferente social y culturalmente. Por lo tanto, en las relaciones sociales, los tonos de voz, la forma de expresar el humor, los sentimientos, la solidaridad y el entusiasmo para participar en una situación de aprendizaje permean la vida social y cultural de los sujetos.

1 El artículo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos a los proyectos Fondecyt N.º 1221718, Fondef ID21110187.

En efecto, las emociones, afectos y relación de apego están estrechamente relacionados, por lo cual potencian la sensación de que la persona es dueña de su propio destino, permitiendo sostener un proyecto de vida propio que tiene influencia cultural y social (Nobile, 2019). En las prácticas educativas, el desafío es construir vínculos entre profesor mentor, asistente de la educación, educadores tradicionales y los estudiantes, para configurar experiencias pedagógicas que aseguren el éxito escolar y educativo, donde los estudiantes construyan el sentido de la escuela y la educación como un lugar propio. Lo anterior, tanto en el proceso de construcción de su identidad como en el desarrollo de su sensibilidad, permitiéndoles a los estudiantes que identifiquen, expresen, pero también aprendan a regular sus emociones para reconocerlas en sí mismos o en los demás, desde un alto compromiso y empatía con el otro, avanzando progresivamente a un adecuado desarrollo socioemocional.

En esa perspectiva, resultados de investigación dan cuenta de que la relación educativa tiene las siguientes características: 1) el profesor es quien realiza una mayor cantidad de interacción en el aula para la transmisión de contenidos escolares (Henon, 2012); 2) el profesor es quien dirige, monitorea y evalúa la situación de aprendizaje en los momentos y tiempos que estima conveniente (Postic, 2001); 3) la relación educativa es de orden jerárquico, en la que prima la dimensión cognitiva para la adquisición de aprendizajes (Arias-Ortega, 2022; Henon, 2012; Postic, 2001); 4) la dimensión emocional en la relación educativa es invisibilizada, por considerarla opuesta a lo racional en el desempeño académico de los estudiantes (Riquelme *et al.*, 2016); y 5) el profesor es quien administra el poder en la relación educativa en los niveles comunicativo, actitudinal y comportamental, dejando de lado lo emocional (Pacheco *et al.*, 2015).

En contextos de diversidad social y cultural, la dimensión emocional se constituye en un contenido central para vincular aspectos subjetivos e intersubjetivos que provienen de procesos históricos, políticos, económicos, sociales y espirituales más amplios que establecen el orden social, moral y del saber (Arias-Ortega, 2022; Arias-Ortega *et al.*, 2022). Es así como en contexto indígena, el orden moral y social es asumido y reproducido como creencia religiosa occidental, lo que incide en la lógica de concebir el progreso de la ciencia y la razón, según las sociedades dominantes y colonizadoras (Muñoz, 2021). El orden del saber eurocéntrico occidental niega otras epistemes, invisibilizando otras formas de manifestar las emociones y conductas que no sean las hegemónicas en el medio educativo y social, lo que se expresa en un desacuerdo epistemológico con el conocimiento indígena (Arias-Ortega *et al.*, 2022). Estas son órdenes que en contextos de colonización son establecidas de modo histórico, lo que se expresa en una forma de legitimar el conocimiento y las formas de comprender la realidad, convirtiendo a los indígenas en grupos

subalternizados y desprovistos intelectualmente dentro de las estructuras del colonialismo (Arias-Ortega *et al.*, 2022). Este desacuerdo epistemológico sobre las dimensiones del orden social, moral y del saber aumenta el poder del profesor en la relación educativa. Esto obliga a los estudiantes en situación de subalternidad a someterse a una negociación, consciente o inconscientemente, para regular sus emociones en las estructuras del poder colonial instituido en la educación escolar, abandonando sus propios marcos sociales y culturales.

Sostenemos como tesis que en la relación educativa la dimensión emocional emerge como una condición fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que asegura adecuadas relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, aun cuando el orden social, moral y del saber se mantiene en las estructuras coloniales (Arias-Ortega, 2022). De esta manera, para generar vínculos de apego e interdependencia en la relación educativa, es esencial la regulación emocional del profesor, educador tradicional, asistentes de la educación y estudiantes (Fragoso-Luzuriaga, 2022; Pacheco *et al.*, 2015). Sin embargo, en contexto indígena la regulación emocional está en referencia con el territorio, la tierra y el medioambiente.

En la educación indígena la relación educativa es holística y se desarrolla en interdependencia con las dimensiones espirituales, físicas, intelectuales y emocionales, expresada en una relación de reciprocidad con la familia, la comunidad y el medioambiente (Campeau, 2021; Toulouse, 2016). En efecto, una conceptualización de la relación educativa que considere la dimensión emocional desde un pluralismo epistemológico mejoraría sustantivamente el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes en perspectiva intercultural. El éxito escolar refiere al dominio de saberes que son certificados en la escuela, producto de haber finalizado un recorrido de escolarización formal. El éxito educativo refiere al desarrollo integral del estudiante considerando las dimensiones del ser y del saber a nivel cognitivo, espiritual, emocional, físico y social (Arias-Ortega, 2022). La relación educativa se constituye, entonces, en un factor relevante para mejorar la convivencia escolar desde un enfoque de respeto y valoración por la diversidad social, cultural, lingüística y espiritual en el aula. De esta manera, los niños, jóvenes y adultos tienen la posibilidad de desarrollar sus habilidades en espacios educativos respetuosos que permitan fomentar la identidad social, cultural y territorial, facilitando el bienestar y equilibrio con su medio sociocultural.

En consecuencia, en contextos indígenas el estudio de la relación educativa es de vital importancia, porque permitiría comprender las interacciones sociales, culturales y afectivas que establecen sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, durante el desarrollo de una situación de aprendizaje. Esto es relevante si consideramos que la

institución escolar, históricamente, ha construido la discriminación étnica, el prejuicio y el racismo institucionalizado hacia el indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en las prácticas pedagógicas como en el currículum escolar (Blanco y Arias-Ortega, 2022). Esta realidad educativa sustentada en el racismo y la monoculturalidad eurocéntrica occidental hacia el indígena ha afectado las relaciones interétnicas, incidiendo de forma negativa en la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes indígenas en la colonialidad del saber. Esto se constituye en un factor que ha limitado el desarrollo emocional de estudiantes indígenas, para desenvolverse tanto en el contexto familiar y comunitario como en la sociedad global.

El artículo tiene como objetivo exponer cómo la dimensión emocional incide en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional y estudiantes indígenas durante la implementación de la educación intercultural en una escuela de La Araucanía.

Dimensión emocional en la relación educativa

La revisión de la literatura científica de los últimos 20 años muestra la importancia de incorporar la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional y estudiantes indígenas, para asegurar el éxito escolar y educativo en la educación intercultural (Ariza-Hernández, 2017; Bisquerra y Chao, 2021; Milicic y Alcalay, 2020; Tripailaf *et al.*, 2022). La dimensión emocional en la relación educativa intercultural involucra un proceso educativo continuo y permanente, como base del desarrollo cognitivo de los profesores, educadores tradicionales, asistente de la educación y estudiantes, desde una perspectiva de bienestar social (Bisquerra y Chao, 2021; Blanco y Arias-Ortega, 2022).

En el contexto de La Araucanía, el desarrollo de la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor mentor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes implica: 1) tomar consciencia de sus propias emociones y las de los demás en un contexto sociocultural determinado, el que necesariamente incide en las interacciones entre los sujetos (Bisquerra y Chao, 2021). 2) La regulación emocional está referida a la capacidad del profesor, educador tradicional y estudiantes, para regular sus emociones de forma apropiada, tomando consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, según el marco sociocultural en el cual se sitúan los individuos. Con esto se adquieren estrategias de afrontamiento para autogenerarse emociones positivas, según su propio marco sociocultural (Fragoso-Luzuriaga, 2022). 3) La autonomía personal refiere a la capacidad de autogestión como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad

para analizar críticamente las normas sociales y la capacidad para buscar ayuda y recursos que le permitan desenvolverse de forma adecuada en la sociedad (Bisquerra y Chao, 2021; Serina-Karsky, 2019). 4) La inteligencia interpersonal refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, dominando habilidades sociales como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes pro-sociales y la asertividad en un contexto sociocultural determinado (Fragoso-Luzuriaga, 2022; Maluenda *et al.*, 2020). 5) Las habilidades de vida y bienestar, refiere a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales (Bisquerra y Chao, 2021; Razeto, 2017). En este sentido, en la relación educativa la dimensión emocional desde la primera infancia permite una educación integral para la vida (Arias-Ortega, 2022), lo cual implica el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar de mejor manera los retos que se plantean en la vida cotidiana.

En esa perspectiva, resultados de investigación han puesto de manifiesto la relevancia de la dimensión emocional en la educación escolar en contexto indígena e intercultural (Campeau, 2021; Fragoso-Luzuriaga, 2022; Tolouse, 2016). Es lo que observamos, por ejemplo, en Finlandia, Suecia, Dinamarca y Canadá donde prima el desarrollo educativo del estudiante indígena tanto a nivel social como cultural, espiritual y emocional, lo que ha traído como resultado una mejora progresiva del éxito escolar y educativo. Con esto se aporta al desarrollo del estudiante, lo que facilita su incorporación a la sociedad global, pero al mismo tiempo con arraigo social y territorial (Ariza-Hernández, 2017; Serina-Karsky, 2019).

En contextos educativos indígenas e interculturales, la dimensión emocional en la relación educativa constituye un eje central, lo que se expresa a través del comportamiento del individuo, la comunicación verbal y no verbal, y la autoestima y seguridad que se entrega a los estudiantes, para lograr aprendizajes de calidad (Campeau, 2021; Razeto, 2017; Serina-Karsky, 2019; Tripailaf *et al.*, 2022). En el caso indígena, adicionamos la espiritualidad como un componente que apoya la construcción de una consciencia de sí mismo y una conciencia social, como base para la construcción de la identidad social y cultural de los estudiantes (Campeau, 2021; Tolouse, 2016). Esto favorece el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la educación familiar articulada con la educación escolar, como un aspecto central para la formación de ciudadanos sensibles y respetuosos con el medioambiente, la sociedad local y global.

En América Latina, en países como México, Ecuador y Chile, constatamos estudios como los de Milicic y Alcalay (2020) o Tripailaf, Fernández y Arias-Ortega (2020), que sostienen la relevancia de considerar la dimensión emocional como factor preponderante en el éxito escolar

y educativo de todos los estudiantes (Fragoso-Luzuriaga, 2022). Así, se asume que en contextos indígenas e interculturales, a mayor desarrollo emocional vinculado a los componentes espirituales, físicos, intelectuales y emocionales, mejores son los resultados de aprendizajes en los estudiantes (Campeau, 2021). Sin embargo, en contextos indígenas observamos una baja visibilización de la dimensión emocional de la relación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pacheco *et al.*, 2015). Por ejemplo, en México, los procesos de escolarización de los estudiantes indígenas se caracterizan por la ausencia de vínculos afectivos entre profesor y estudiantes, limitando el éxito escolar. En Ecuador, se parte de una relación educativa entre profesores y estudiantes indígenas conflictuada, donde la invisibilización de la dimensión emocional afecta el aprendizaje de los estudiantes, lo cual genera un clima educativo tenso y bajo éxito escolar, aumentando así la deserción escolar (Arias-Ortega, 2022).

En esa perspectiva, en contextos de colonización, la educación escolar parte de la base de que todos los estudiantes interactúan de la misma manera, por lo que tienen un mismo interés educativo, que escuchan y se expresan de la misma forma. Esto debido a que en las clases existe una preocupación por aprender a leer, escribir y hablar un idioma hegemónico, sin dejar espacios para aprender a escuchar, según la oralidad y tradición oral indígena (Montero, 2014). Sin embargo, para la sociedad indígena aprender a escuchar y expresarse es el inicio para aproximarse al otro, para lograr un entendimiento y establecer un diálogo real, que permite respetar y ser respetado en las diferencias (Montero, 2014).

En contexto indígena observamos una dificultad histórica de los profesores para escuchar a sus estudiantes, por lo que desconocen su propia manera de atender, reaccionar y comprender la forma como manifiestan sus emociones. Esto, porque el profesorado está preparado para responder a un prototipo de estudiantes que se ajustan al desarrollo emocional eurocéntrico occidental (Gutiérrez-Saldivia *et al.*, 2019). En este proceso los estudiantes tampoco hablan, puesto que saben que lo que digan tampoco será atendido si no es una reproducción textual de lo que el profesor espera escuchar, según la racionalidad del conocimiento y la cultura escolar.

El diálogo intercultural que posibilita la construcción de un conocimiento en este contexto es interrumpido, porque en la educación escolar solo importa la racionalidad eurocéntrica occidental y la lengua dominante para ofrecer una enseñanza-aprendizaje como una transmisión e imposición del saber hegemónico, en lugar de concebirla como un proceso de construcción de significados consensuados (Gueijman, 2018; Ossa, 2014). Esto deja de manifiesto la falta de participación, la desmotivación y la ausencia de los estudiantes indígenas en el aprendizaje escolar. De igual forma, los profesores no se sienten escuchados, porque los estudiantes no prestan atención y permanecen en silencio cuando se les pregunta sobre

las materias. Por ejemplo, cuando a los estudiantes indígenas se les dice que hagan una cosa, ellos hacen otra, es decir, “se espera de ellos, lo que no se hace con ellos” (Foley, 2004; Montero, 2014).

Según la literatura americana, en contextos interculturales el silencio de los niños constituye un hecho que en el medio escolar tiene distintas interpretaciones, donde las voces, las palabras y los saberes de los niños indígenas no aparecen expresados en las situaciones de aprendizaje (Foley, 2004; Novaro, 2016). Es así como en la relación educativa entre profesores y estudiantes en contexto indígena, el silencio es percibido como un rasgo independiente de la situación educativa, lo que se mantiene al margen de la reflexión que hacen los profesores, por lo que no se interviene el problema de incomunicación (Novaro, 2016). Por lo tanto, los niños ‘silenciosos’ obstruyen la reflexión de los profesores con respecto a su propia responsabilidad social, política, ética y epistémica en relación con el silenciamiento de los estudiantes indígenas, manteniéndose como una imagen naturalizada (Novaro, 2016). En este sentido, según Foley (2004), “la imagen del indio silencioso y que rinde menos de lo posible es una de las más constantes en la literatura educacional” (p. 11). Para los profesores no indígenas e incluso para los propios profesores de ascendencia indígena, el silencio de los estudiantes indígenas en las prácticas educativas es visto como una evidencia de poca motivación, falta de competencia en la lengua oficial, baja capacidad cognitiva, de un estudiante distraído, poco expresivo emocionalmente e incapaz de expresarse en clases.

En Chile, un estudio desarrollado por Milicic y Alcalay (2020), señala que existen inhibidores del desarrollo emocional tanto en los profesores como en los estudiantes, lo que trae como consecuencia episodios de violencia escolar, autoritarismo de los profesores, relaciones jerárquicas y unidireccionalidad, donde la atribución del poder solo está asumida en el profesorado. En esa misma línea, Arias-Ortega (2022) sostiene que las relaciones educativas del docente hacia los estudiantes mapuches en Chile se sustentan en un prejuicio étnico. De esta manera, la discriminación, el prejuicio étnico y el racismo generan un impacto negativo en los niños y adolescentes limitando su desarrollo psicosocial (Riquelme *et al.*, 2016). Se construye así una predominancia de la emoción occidental, generando choques culturales en los estudiantes de origen mapuche con base en una relación educativa perjudiciada que afecta negativamente el desarrollo académico y educativo de los estudiantes indígenas.

Para responder a estas problemáticas de discriminación, bajos resultados y desigualdades educativas entre estudiantes indígenas y no indígenas es que, desde el Ministerio de Educación de Chile, se han implementado políticas educativas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta modalidad educativa se concibe como una forma de reparación histórica y social de parte del Estado con los pueblos indígenas (Ministerio de

Educación de Chile [Mineduc], 2018). A través de este programa se busca incorporar la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el programa de EIB se incorpora la figura del educador tradicional, quien es un sabio indígena reconocido por la comunidad que ingresa a la escuela, para que en colaboración con el profesor constituyan una dupla pedagógica encargada de enseñar la lengua y la cultura indígena a todos los estudiantes (Mineduc, 2018).

Metodología

La metodología empleada es cualitativa y tiene como propósito la construcción social del conocimiento, desde los significados atribuidos por los propios sujetos (Gauthier y Bourgeois, 2016). El enfoque utilizado es descriptivo, busca comprender y explicar los fenómenos educativos “desde adentro” con base en la subjetividad, lo que favorece la comprensión de la dimensión emocional en la relación educativa entre el profesor, educador tradicional, asistente de la educación y estudiantes en la implementación de la EIB (Govea *et al.*, 2011).

El estudio se sitúa en el contexto territorial mapuche, específicamente en una escuela rural multigrado del Magisterio de La Araucanía del borde costero del océano Pacífico. La escuela se caracteriza por ser atendida por un solo profesional de la educación, quien desarrolla todas las asignaturas del currículum escolar. Este profesional recibe apoyo del educador tradicional, quien es definido como un sabio mapuche que se incorpora a la escuela, para apoyar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula (Arias-Ortega, 2022). El educador tradicional puede o no tener estudios profesionales. Sin embargo, lo vital de su presencia en la escuela es ser un portador de saberes y conocimientos educativos indígenas sustentados en la memoria social, para establecer el vínculo entre la familia, la comunidad y la institución escolar. El propósito es transmitir sus saberes y conocimientos educativos a los niños indígenas y no indígenas en la educación escolar.

El educador tradicional debe apoyar al profesor, quien no posee los conocimientos indígenas producto de su formación inicial monocultural eurocéntrico occidental. En la escuela también existe una asistente de la educación que tiene estudios técnicos en educación, quien acompaña al profesor y al educador tradicional en la implementación de la educación escolar. La escuela se ubica en la comuna de Saavedra, Chile. La selección de la escuela se justifica porque está adscrita al programa de educación intercultural bilingüe, se sitúa en una comunidad mapuche desde 1940, donde el 95 % de sus estudiantes son de ascendencia indígena, con una alta vitalidad lingüística del mapunzugun (lengua mapuche). Asimismo,

porque el profesor, educador tradicional y asistente de la educación aceptan participar voluntariamente en el estudio. Además, porque se cuenta con el consentimiento informado de los padres, madres y apoderados, así como el asentimiento informado de todos los estudiantes.

En la investigación participaron un profesor mentor, un educador tradicional, una asistente de la educación y 19 estudiantes mapuches. El profesor mentor tiene 45 años, quien, aun cuando es de ascendencia indígena, reconoce no tener dominios de la lengua y cultura mapuche. Este profesor se desempeña en la escuela desde hace más de 15 años. El educador tradicional tiene 56 años y se desempeña en la escuela desde hace 10 años, posee un dominio de la lengua y cultura mapuche. La asistente de educación tiene 25 años de edad y se desempeña en la escuela desde hace dos años. Los 19 estudiantes son de origen mapuche. La población de estudiantes se distribuye de 1.º a 6.º año de Educación Básica, quienes comparten un mismo espacio áulico y sus edades fluctúan desde los 8 hasta los 13 años.

La construcción del corpus se realiza a partir de la técnica de observación participante sobre las prácticas pedagógicas del profesor mentor y el educador tradicional en la implementación de la educación intercultural, desde marzo a agosto del 2018. En el estudio se han observado un total de 7 clases de 90 minutos cada una, las que son realizadas en lengua española y en lengua mapuche. Dichas observaciones han sido registradas en audio y a través de notas de campo, para su posterior transcripción en español, lo que facilita su análisis. Durante la observación participante se interactuó con los estudiantes y se realizó una intervención en el desarrollo de las clases, para generar una situación de aprendizaje en relación con el conocimiento sobre el parentesco, normas y formalidades que inciden en una adecuada comunicación e interacción entre sujetos, relevando la dimensión espiritual y emocional, según los principios de la educación familiar mapuche. Su uso se justifica porque permite documentar acciones de forma explícita o latente en la relación entre el profesor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes en el aula. Así, a través de las observaciones es posible dar cuenta de prácticas, comportamientos e interrelaciones complejas que emergen en la relación educativa que establecen.

La técnica de análisis empleada es el análisis de contenido, que a través de una codificación abierta identifica las unidades de sentido y significado explícitos y latentes presentes en las observaciones de las clases (Gauthier y Bourgeois, 2016). El análisis de contenido se lleva a cabo a través de una lectura inicial del texto para develar núcleos de contenidos dotados de sentidos. Aparecen así códigos que se constituyen en un conjunto de datos que construyen un sentido y significado explícito o latente sobre la relación educativa entre los participantes. Para ello, en

la transcripción literal la investigadora subraya con distintos colores los núcleos (códigos) de contenidos de orden abstracto que se relacionan entre sí. En efecto, se identifican las citas que representan cada código, de manera tal, que puedan emerger del texto las abstracciones y conceptos que la investigadora adjudica a un hecho o contenido determinado. De este modo, se obtiene de manera reiterativa una lista de códigos que resumen los datos e información que surgen de la transcripción literal, los cuales componen las categorías centrales.

Posteriormente, se realiza un ordenamiento conceptual de los contenidos, para describir de forma detallada la relación educativa con respecto a la dimensión emocional, lo cual permite a la investigadora comprender y explicar la dimensión emocional en la relación educativa. En suma, con este análisis de contenido se identificaron categorías, dimensiones e indicadores, para construir conceptos centrales en relación con el objeto de estudio. Con el propósito de codificar las observaciones de las clases y sus participantes, se utilizó como nomenclatura los siguientes símbolos: 1) ETEL (Educador Tradicional escuela *lafkenche*); 2) PMEL (Profesor Mentor escuela *lafkenche*) y 3) AEEL (Asistente de Educación Escuela *lafkenche*).

Resultados

El análisis de las observaciones de las clases nos ha permitido describir cómo incide la dimensión emocional en la relación educativa, durante la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche.

Lo emocional en la relación educativa entre profesor y educador tradicional

Los resultados muestran que en la relación educativa entre el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes existen tensiones y conflictos en las situaciones comportamentales y comunicativas. Esto incide negativamente en la situación de aprendizaje, afectando la dimensión emocional de los agentes educativos.

Entre las situaciones comportamentales observadas en aula, se destaca el comportamiento del profesor quien expresa un desinterés en establecer espacios de colaboración entre él y el educador tradicional, para la planeación de la enseñanza y la elaboración de material didáctico. Esto, por considerar 'flojo' al educador tradicional, lo que se expresa en su testimonio: "Yo le he dicho al tío [educador tradicional] que trabajemos juntos, pero él es 'florejito'. Tengo guías que me conseguí con un amigo, porque el tío no hace nada" (PMEL, observación etnográfica clase N.º 1 escuela *lafkenche*).

En las observaciones en clases, se ha podido constatar un comportamiento de descalificación y violencia hacia el educador tradicional, lo que se expresa en voz alta y es escuchado por los estudiantes como un acto reiterativo, tanto dentro como fuera del aula, tal como se ve en el siguiente relato: “Tío se parece un chanco, cómo es tan cerdo para comer su almuerzo y postre en un mismo plato... [...]. No pienso darle almuerzo” (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*). Este tipo de actitudes generan una relación educativa tensionada entre los agentes educativos e incide, además, en la actitud que los estudiantes asumen hacia el educador tradicional.

Así, el comportamiento del profesor hacia el educador tradicional es de rechazo y reproche respecto de su capacidad como persona y profesional, cuestionando de modo reiterativo la mala calidad del material educativo, frente a los estudiantes. En efecto, las observaciones en aula nos han permitido constatar que este comportamiento del profesor genera en los estudiantes un cambio de actitud y rechazo hacia el educador tradicional. Por ejemplo, “en faltas de respeto” y burlas hacia el educador tradicional (ETEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*). Esta actitud genera que el educador tradicional salga de la sala de clases para dirigirse al baño, dejando que los estudiantes continúen con sus conversaciones, con lo cual se pierden más de 20 minutos de clases de un total de 90 minutos, desde el inicio al cierre.

En suma, podemos constatar que, por una parte, el profesor mentor con sus actitudes y gestos incide directamente en el comportamiento de los estudiantes, quienes reproducen sus mismas prácticas e ignoran al educador tradicional. Asimismo, los estudiantes asumen una actitud de rechazo hacia la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula, expresando su desinterés por aprenderla. El educador tradicional continúa con una actitud de pasividad y sumisión, evitando con ello, según él, conflictos con los padres y apoderados de los estudiantes.

Las situaciones comunicativas que inciden en la dimensión emocional de la relación educativa entre profesor y educador tradicional se reflejan, por ejemplo, en las constantes discusiones que ocurren entre ambos actores educativos en la situación de aprendizaje, en presencia de los estudiantes. Observamos que la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional es conflictiva, pues el profesor mentor, generalmente, manifiesta “estar cansado de la baja responsabilidad que asume el educador tradicional”. A partir de estos argumentos, el profesor mentor se justifica por llevar a cabo la planificación de manera individual. En el aula constatamos que el profesor mentor desarrolla sus guías de aprendizaje, sin compartirlas con el educador tradicional. Y este último, por su parte, elabora sus propias guías de aprendizaje, sin compartirlas con el profesor mentor, por lo que ambos actores presentan un mundo distinto a los estudiantes.

Es lo que observamos en el siguiente relato, cuando el profesor mentor cuestiona al educador tradicional:

¡Bucha, tío! (aumentando el tono de voz), ese es otro problema suyo, todas las guías se las lleva, no les deja nada a los estudiantes, para que estudien en la casa. Además, sus guías están con muchas faltas de ortografía, usted solo copia de Internet la información y la copia mal. ¡Bucha, entonces no sé po', qué van a aprender los chiquillos! [estudiantes], cómo va hacer tan mal su trabajo, no es capaz de pensar un poquito. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*)

En esa misma perspectiva, otra situación que hemos observado en el aula está referida a la falta de confianza que tiene el profesor mentor respecto del educador tradicional. Por ejemplo, en una clase el profesor mentor debe ausentarse de la escuela, justificando que tiene trámites personales que realizar en la ciudad. Por ello, solicita a la asistente de educación que asuma y lidere el desarrollo de las actividades de aprendizaje. De esta manera, le niega al educador tradicional la oportunidad para asumir un liderazgo y confianza para el desarrollo de las clases de lengua y cultura mapuche. Sin embargo, es el educador tradicional quien es reconocido “oficialmente” como la persona encargada de desarrollar el sector de aprendizaje de lengua indígena en la escuela. Constatamos que la asistente de educación decide suspender las actividades de aprendizaje, para iniciar otra asignatura, aun cuando el tiempo corresponde a la enseñanza de la lengua mapuche mapunzugun.

En otro caso particular, el profesor mentor manifiesta su descontento con el bajo rendimiento de los estudiantes y la mala calidad de sus trabajos. Expresa su desacuerdo con la planificación del educador tradicional, por lo que toma la dirección del grupo para explicar en sus propios términos lo que falta realizar en sus trabajos. A continuación, exponemos un extracto de este cuestionamiento:

¡Buta, ohhh! ¡No me gustó nada esto! ¡Yo no saco nada con escribir tal cual, qué saco! ¿Cuál es el aprendizaje? ¡Mire, lo hizo tal cual, tío, mire!

¡Pongan atención acá! (levantando el tono de voz). El profesor mentor comienza a dibujar en la pizarra un árbol genealógico, para ir explicando a los estudiantes que debe ir completando con los nombres de sus familiares. Para ello coloca en un cuadrado la noción *lamgen*, agregando un guión a la palabra *hermana*. Les dice a los estudiantes que en ese recuadro deben colocar el nombre de su hermana. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 1, escuela *lafkenche*)

En un primer momento, el profesor mentor le muestra al educador tradicional el trabajo de un estudiante, haciéndole saber que copió de manera literal la actividad que aparecía en la guía de trabajo, sin comprender lo

que debía realizar. De acuerdo a la observación en el aula, identificamos dos problemas: 1) el rechazo y cuestionamiento a la gestión e intervenciones del educador tradicional; 2) el choque cultural que se produce entre ambos agentes educativos, cuando usan la noción de *lamgen*. La noción en mapunzugun hace referencia al trato que se realiza entre dos mujeres y/o entre un hombre y una mujer en la cultura mapuche. En tanto, desde la lógica eurocéntrica occidental, la noción aplica tanto para referirse a un hermano como a una hermana. Sin embargo, se impone la posición del profesor mentor, como la persona que posee el conocimiento verdadero, negando de esta forma, la validez del conocimiento educativo mapuche que porta el educador tradicional. Esto podría explicar por qué los estudiantes luego de presenciar estas tensiones y conflictos entre ambos agentes educativos comienzan a conversar elevando sistemáticamente el tono de voz, sin considerar las instrucciones del profesor mentor y del educador tradicional. Con ello se demuestra una clara situación de desmotivación por el aprendizaje sobre la lengua y la cultura mapuche en el aula.

Lo emocional en la relación educativa: profesor y estudiantes mapuches

Las observaciones de aula nos permiten comprender que existe una ausencia de comunicación entre el profesor mentor y los estudiantes, cuestión que ha quedado de manifiesto en los constantes episodios en los que predominan los gritos y amenazas hacia los estudiantes. Dichas amenazas se focalizan en la aplicación de evaluaciones, como formas de “castigo” para impedirles salir a los recreos, llamar a los padres y apoderados u otras formas de trabajo para desarrollar. En el siguiente extracto de un registro de clases se evidencia lo anterior:

¡Buta, ohhhh!, ¿Qué pasa hoy? ¡Están todos flojos! ¡Querían recreo y ni siquiera han terminado! ¿Cómo es eso? (el profesor mentor utilizando un tono de voz bastante elevado).

¡Ya apúrense, ohhh! ¿Cómo tan flojos y lentos? ¡Buta, ohhh, qué cosa no entienden!

¿Cuántas veces quieren que les repita las mismas cosas a ustedes? Los sustantivos propios van con mayúscula. ¿Por qué me escriben con minúscula los sustantivos propios? ¡No se pueden olvidar de eso!, porque yo no soy una grabadora. ¡Por flojos se quedaron sin recreo!, anoten en su cuaderno que la próxima semana tienen prueba de esto. (PMEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lañkenche*)

Estos episodios, lejos de estimular y motivar un clima propicio para el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche, favorecen la intimidación

y el miedo como contenidos centrales de la cultura escolar, hecho que naturaliza y reproduce el educador tradicional. Tal es el caso que hemos identificado en el desarrollo de una clase:

¡A ver! ¡A ver! ¡Un poquito de atención por favor! ¿Qué se hace al comenzar en la mañana?, ¡*Ajkütuaymün!* ¿Nos saludamos hoy día o no? ¡A ver!

¡A ver les dije que se callen! (a gritos solicita el silencio). Los alumnos continúan ignorando al educador tradicional, hasta que es el profesor mentor quien, a través de un solo grito hace que los estudiantes se pongan en silencio. (ETEL, observación etnográfica clase N.º 3, escuela *lafkenche*)

En clases observamos que para llamar la atención de los estudiantes el educador tradicional golpea sus manos, generando un ruido fuerte y amenazador, complementando dicho llamado de atención con un tono de voz bastante elevado. En esta dinámica de relación educativa que establece el educador tradicional con los estudiantes es difícil realizar la situación de aprendizaje en forma adecuada. Mucho menos, seguir los principios de la pedagogía y educación indígena para focalizar su relación educativa desde la inteligencia emocional de los estudiantes. Con ello, se busca construir un sujeto indígena silencioso, como resultado de una relación educativa que lo inhibe en su propia dimensión emocional. Pensamos que esta es una racionalidad del educador tradicional aprendida en el marco de la cultura escolar, por lo que suprime su propia racionalidad educativa. En ausencia del educador tradicional observamos que la situación de aprendizaje es delegada a la supervisión de la asistente de educación. Esta última, para controlar la situación en el aula, asume una postura extremadamente rígida y autoritaria, utilizando gritos, lo que genera tensiones y disconformidad, tal como observamos en el siguiente testimonio:

[...] Eres un cochino [sucio], tienes todas las manos sucias ‘con *piñen*’, le vas a decir a tu mamá que te lave las manos todos los días. El estudiante le comenta a la asistente de educación que él se lava sus manos todos los días, pero que no le sale. (AEEL, observación etnográfica clase N.º 2, escuela *lafkenche*)

En el extracto de la clase, podemos evidenciar que la asistente de educación se comunica a gritos y con descalificaciones hacia un estudiante de primer año básico, por considerar que está demasiado sucio y que eso es falta de higiene en el hogar. En este sentido, podemos constatar que tanto el profesor mentor como el educador tradicional y la asistente de educación, sin tomar consciencia de sus propios actos, han generado un clima tensionado emocional y epistemológicamente entre ellos y ellos con sus estudiantes.

Conclusiones

De acuerdo a la problematización que se plantea en el artículo, los resultados nos permiten constatar una ausencia de acompañamiento sistemático en la relación educativa que establece el profesor mentor con el educador tradicional, la asistente de educación y los estudiantes. Reflejo de esto es la ausencia constante de la dimensión emocional propia de los estudiantes en la relación educativa y un desconocimiento de parte del profesor mentor, del educador tradicional y la asistente de educación, con respecto a la episteme propia de los estudiantes mapuches. Lo anterior es coherente con la tesis que hemos planteado en relación con la necesidad de incorporar la dimensión emocional de estudiantes indígenas como un foco central en los procesos educativos escolares en perspectiva intercultural. Esto plantea que en los planes de estudios se integren los saberes y conocimientos indígenas asociados al aspecto emocional y espiritual para desarrollar las emociones desde el propio marco de referencia de los estudiantes. Ello posibilitaría establecer un modelo educativo que promueva un diálogo entre culturas diferentes en el aula, donde las emociones y sus formas de expresión desde lo eurocéntrico occidental e indígena puedan articularse en las prácticas pedagógicas, para potenciar la dimensión emocional desde un enfoque de pertinencia sociocultural. Se muestra con esto, la urgencia de implementar la educación intercultural, desde un pluralismo epistemológico para mejorar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

En este sentido, sostenemos que, en general: 1) la relación educativa en contexto mapuche no incorpora la dimensión emocional, especialmente la inteligencia emocional, ni los principios de la pedagogía y educación indígena, para estimular y motivar un clima propicio de aprendizaje para todos los estudiantes. 2) Evidenciamos una invisibilización de los conocimientos previos asociados a las dimensiones espirituales, físicas, intelectuales y emocionales, lo que podría incidir de forma negativa en el éxito escolar, educativo y en la construcción de la identidad sociocultural de los estudiantes. 3) Constatamos que el orden moral, social y del saber, en el marco de las estructuras de poder de la sociedad eurocéntrica occidental, orienta constantemente el quehacer educativo del profesor mentor, del educador tradicional, de la asistente de educación y, en consecuencia, de los estudiantes. Desde una dimensión epistemológica, esta es la causa principal de las tensiones, conflictos, violencia (explícita o implícita), descalificaciones, y naturalización de prácticas y de saberes que se construyen como verdad en la cultura escolar y que limitan un desarrollo emocional en perspectiva intercultural. Esto permea de modo sistemático la relación educativa disociada de un proyecto de educación común entre la escuela, la familia y la comunidad en la implementación de la EIB. 4) Constatamos

una incomunicación entre el profesor mentor, el educador tradicional, la asistente de la educación y los estudiantes, producto del desacuerdo epistemológico entre los distintos participantes. Esto debido a las relaciones de poder hegemónico que ejerce el profesor, silenciando el ser, el saber y el hacer indígena en la educación escolar, lo cual limita una formación fundada en el bienestar social de todos los estudiantes.

El estudio nos permitió constatar un conjunto de expresiones del profesor hacia el educador tradicional que reprimen lo emocional en la relación educativa. Ejemplo de dichas expresiones son: flojo, él es flojo, el tío no hace nada (en referencia al educador tradicional), el tío parece chancho para comer, cómo va a hacer su trabajo tan mal, no es capaz de pensar. Observamos empíricamente que el educador tradicional no reacciona ante el trato verbal y gestual recibido de parte del profesor mentor. En este sentido, el silencio constante del educador tradicional es una forma de acumular las tensiones en la relación educativa. Al mismo tiempo, constatamos que el silencio naturaliza el desprecio epistemológico, emocional y espiritual, por lo que el educador tradicional se observa suprimido en su aspecto emocional y no genera una comunicación que le permita exponer sus propios argumentos para justificar su forma de actuar y comprender el mundo. En el caso de la relación profesor-estudiante, estas son algunas de las expresiones que ilustran la represión emocional: están todos flojos, cómo son tan flojos y lentos, no entienden, no se deben olvidar de eso, les dije que se callen (lo que se solicita a gritos), eres un cochino (por el color de la piel). Comprobamos que al igual que el educador tradicional, los estudiantes mapuches no reaccionan por el trato que reciben en las prácticas educativas y no expresan argumentos que justifiquen su actuación ni su forma de expresar sus emociones. En consecuencia, nuestros hallazgos son coherentes con la discusión bibliográfica, que desde distintos contextos, estudios y experiencias educativas sostienen que el silencio, la imposibilidad del estudiante indígena para escuchar y comunicarse, va construyendo la imagen de un sujeto limitado emocional e intelectualmente para lograr el éxito escolar y educativo en contexto de colonización.

Pensamos que lo anterior es producto de un racismo institucionalizado hacia el ser mapuche que es negado y ocultado en el discurso del profesor mentor, pero que emerge en sus prácticas cotidianas en el aula. A la vez, observamos que es un racismo que se transmite de forma consciente o inconsciente, en las actitudes que los estudiantes van construyendo sobre la base de una relación educativa que niega sus saberes y conocimientos propios.

Concluimos que el educador tradicional aun cuando debiera empoderarse y asumir un rol de liderazgo, para la revitalización de su lengua y cultura indígena en el aula, ha sido colonizado de modo progresivo por la

cultura escolar, lo que se manifiesta en la adquisición de comportamientos similares de violencia implícita hacia los estudiantes indígenas. Asimismo, los estudiantes en esta dinámica expresan una constante desmotivación para realizar las actividades previstas en las guías de aprendizaje de lengua y cultura mapuche. A lo anterior, se suma la baja calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que, al parecer, el sentido de la escuela en territorio indígena, más que aportar al desarrollo y transformación crítica para la formación de nuevos ciudadanos, se sustenta en la reproducción de la violencia y racismo hacia el indígena, aumentando la desigualdad social, cultural y territorial, característica de La Araucanía.

Referencias

- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la araucanía, Chile. *Diálogo Andino*, 67, 31-41.
- Arias-Ortega, K., Samacá, J. y Riquelme, L. (2022). University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile. *Educação & Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs02>
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 9-29.
- Blanco, L. y Arias-Ortega, K. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación Universitaria*, 15(2), 71-82.
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 52-70.
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 36, 49-75.
- Gauthier, B. y Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

- Govea, V., Vera, G. y Vargas, M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39.
- Gueijman, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-hombre-sociedad*, 28(1), 207-233.
- Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45, e200049, 29.
- Henon, S. (2012). *Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative: identification de schèmes d'action & transformation de l'habitus relationnel*. UFR Sciences de l'Homme et de la Société Département Sciences de l'Education. Canadá.
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M. y Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161.
- Milicic, N. y Alcalay, L. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz, *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 53-62). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (Mineduc, 2018). *Programa de educación intercultural bilingüe*. Chile.
- Montero, I. (2014). Lo emocional en la formación del profesorado. En F. Santos, J. Soler y L. Aparicio. *Inteligencia emocional y bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 235-243). Universidad de Zaragoza.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Novaro, G. (2016). ¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina. *Temas de Educación*, 21(2), 381-390.
- Ossa, M. (2014). Hacia un diálogo intercultural en la investigación: recuperación de espacios creativos e intelectuales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 35(76), 145-164. <https://doi.org/10.28928/ri/762014/aot1/ossaparram>
- Pacheco, P., Villagrán, S. y Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 199-217.

- Postic, M. (2001). *La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Narcea.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncon, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.
- Serina-Karsky, F. (2019). *Bien-être scolaire: des clés pour demain*. L'Harmattan.
- Toulouse, P. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 1-23.
- Tripailaf, C., Fernández, C. y Arias-Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286.



Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género

Comparing Gender Equality in Colombia:
Gender Equity Participation Index

Comparando Igualdade de Género
na Colômbia: Índice de Participação
Equidade de Género

Gabriela Roxana Panu* 

María-Jesús Martínez-Usarralde** 

Para citar este artículo: Panu, G. R. y Martínez-Usarralde, M.-J. (2023). Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 369-394. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13228>



Recibido: 13/01/2021
Evaluado: 16/06/2022

* Máster de Cooperación al Desarrollo-MCAD en la Universitat de València-uv (España). Técnica de United Nations International Computing Centre-UNICC. Naciones Unidas (Valencia, España). panu@unicc.org

** Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València-uv (España). Profesora titular de Universidad. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València (España). m.jesus.martinez@uv.es

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación se identifica en reconocer cómo se analiza la igualdad de género en este país, a partir de los datos ofrecidos por los principales organismos internacionales entre 2014 y 2018, partiendo del enfoque de género y la feminización de la pobreza, así como su relación con la educación en Colombia. Se acomete, para ello, una metodología de investigación comparada con el fin de interpretar los principales indicadores, cuyos resultados legitiman cierto isomorfismo en la retórica discursiva de los organismos internacionales, donde se advierten divergencias, fruto de los modelos de desarrollo de los que proceden, como los hallazgos presentados en materia de participación de la mujer. En las conclusiones se apunta una serie de apuestas programáticas de los organismos citados que son proclives a la igualdad de género y, finalmente, se propone generar el indicador “Índice de Participación Equitativa de Género - IPEG”, como apuesta de medición de la igualdad de género colombiana.

Palabras clave

género; igualdad de género; educación; organismos internacionales; educación comparada

Keywords

gender; gender equality; education; international organisms; comparative education

Abstract

The aim of this research paper is to recognize how gender equality is analyzed in this country based on data provided by the main international organizations between 2014 and 2018, from a gender perspective and the feminization of poverty, as well as its relationship with education in Colombia. To this end, a comparative research methodology is undertaken in order to interpret the main indicators, whose results legitimize a certain isomorphism in the discursive rhetoric of the international organizations, where divergences are noted, because of the development models from which they originate, such as the findings presented on women's participation. In the conclusions, a series of programmatic proposals from the aforementioned organizations are pointed out as being conducive to gender equality and, finally, it intends to generate the indicator “Gender Equity Participation Index – GEPI”, as a means of measuring Colombian gender equality.

Resumo

O objetivo deste artigo é reconhecer como a igualdade de gênero é analisada neste país, com base em dados fornecidos pelas principais organizações internacionais entre 2014 e 2018, partindo da abordagem de gênero e a feminização da pobreza, bem como na sua relação com a educação na Colômbia. Para o efeito, é empreendida uma metodologia de pesquisa comparativa para interpretar os principais indicadores, cujos resultados legitimam um certo isomorfismo na retórica discursiva das organizações internacionais, onde se observem divergências, como resultado dos modelos de desenvolvimento de onde provêm, como os resultados apresentados sobre a participação das mulheres. Nas conclusões, é apontada uma série de propostas programáticas das organizações acima mencionadas que são propensas à igualdade de gênero e, finalmente, é proposto gerar o indicador “Índice de Participação Equitativa de Gênero - IPEG”, como um meio de medir a igualdade de gênero Colombiana.

Palavras-chave

gênero; igualdade de gênero; educação; organizações internacionais; educação comparativa

Introducción

En la actualidad, uno de los temas que más destacan en las agendas y políticas internacionales se identifica con el término de la pobreza. A pesar de los esfuerzos realizados durante todos estos años, su superación se erige en un imperativo ético mundial. Partiendo de su naturaleza multidimensional, las propuestas más extensivas se han materializado desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Iniciativa de Oxford sobre la Pobreza y el Desarrollo Humano (OPHI, por sus siglas en inglés), donde tratan de explicar el concepto de pobreza desde el enfoque de capacidades de Sen (2011), para quien la pobreza se define como “la privación de capacidades básicas y no solo como una renta baja”. Tal privación puede expresarse “en una mortalidad prematura, un grado significativo de desnutrición [...], un elevado nivel de analfabetismo y otros fracasos” (p. 37).

En la práctica, además de que todavía existen dificultades en la disponibilidad de información para la medición de la pobreza multidimensional (Stiglitz *et al.*, 2009; Unterhalter, 2017), cabe reconocer cómo la pobreza también se expresa en su dimensión territorial, ya que para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas resulta imponderable conocer la cantidad de población en situación de pobreza y dónde se distribuye desde el punto de vista geográfico. Para ello, es necesario obtener información social desagregada a nivel local y microlocal, dado que en muchas ocasiones los indicadores globales no presentan las realidades tal como son.

No obstante, uno de los factores que propulsa el crecimiento de la pobreza lo constituye la discriminación de género (Unterhalter y North, 2017), dado que las mujeres se enfrentan a obstáculos que desembocan en privaciones y, por consiguiente, pérdidas para la sociedad y para la economía, desde las que se reconoce que la productividad de las mujeres se erige en uno de los principales motores del dinamismo económico (Hernández, 2018). Es por ello que la igualdad en y a través de la educación ha de dirigirse a la crisis del empleo y la multidimensionalidad de la pobreza y desigualdades, de modo que se asegure que la igualdad de género está integrada en todas las esferas de la vida (Unterhalter y Howell, 2019).

Bajo la consideración de la pobreza como problema global, y desde las condiciones reales de las mujeres colombianas, este artículo tiene el objetivo de analizar la igualdad de género en este país a partir de los datos ofrecidos por diferentes organismos internacionales entre 2014 y 2018. Para ello, y tras revisar tanto las políticas de feminización de la pobreza en Colombia como el propio concepto de igualdad de género y las investigaciones que existen al respecto, se lleva a cabo una metodología de investigación comparada con el fin de interpretar los principales

indicadores que ofrecen los organismos objeto de la comparación (ONU Mujeres, CEPAL - Comisión Económica para América Latina, OIT - Organización Internacional del Trabajo, Unesco - Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI - Organización de Estados Iberoamericanos, PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, BM - Banco Mundial, FMI - Fondo Monetario Internacional y OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)¹. Se muestra con ello, en el apartado de resultados, tanto sus señas idiosincrásicas como las convergencias detectadas, para legitimar con ello cierto isomorfismo (Zapp y Ramírez, 2019) en sus líneas de políticas con respecto al binomio feminización de la pobreza y educación. En la discusión se apuntan una serie de apuestas programáticas por parte de los citados organismos que son proclives a la igualdad de género y, finalmente, se propone un indicador propio, el “Índice de Participación Equitativa de Género - IPEG”, como apuesta de medición de indicadores que se han considerado pertinentes a fin de medirlo en el país considerado.

Delimitación del objeto de estudio. Políticas de feminización de la pobreza en Colombia

Desde esta línea adoptada, se describe el proceso y desarrollo del concepto de feminización de la pobreza en la región de Latinoamérica, con el fin de desembocar en Colombia, objeto del presente estudio. Con respecto a la situación persistente en América Latina en materia de políticas de género y educación, Blanco (2006) afirma que se “caracteriza por tener sociedades fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión” (p. 1). En la región, el concepto de feminización de la pobreza se define como “un cambio surgido en los niveles de pobreza que muestra una tendencia en contra de las mujeres o de los hogares a cargo de mujeres” (Medeiros y Costa, 2008, p. 2).

Colombia se sitúa actualmente en el puesto 22, con un Índice Global de Brecha de Género de 0,758 puntos. Estos resultados permiten que el país se acerque con pasos seguros hacia la consecución de la igualdad, aunque la brecha salarial sigue erigiéndose en el punto álgido, representando con datos más recientes una puntuación de 0,535 (World Economic Forum, 2019). La distribución del ingreso según el índice de Gini es de 50,4 para 2018.

1 También oecd, por su nombre en inglés: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Con base en los datos estadísticos de CEPALSTAT (Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas, s.f.), la figura 1 expone las diferencias persistentes entre las zonas rurales y urbanas en Colombia, en los últimos 10 años, en materia de feminización de la pobreza extrema. El índice muestra las disparidades en la incidencia de la pobreza (indigencia) entre mujeres y hombres: un valor superior a 100 indica que afecta en mayor grado a las mujeres que a los hombres; un valor inferior a 100, su situación contraria.

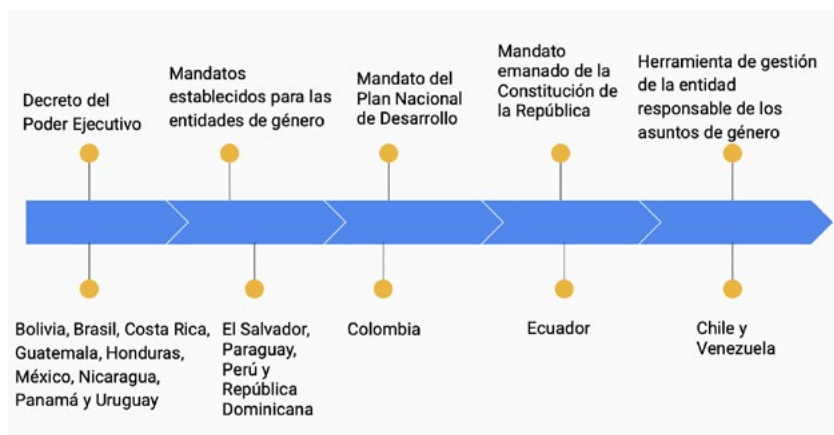


Figura 1.

Índice de feminidad de la pobreza extrema en Colombia

Fuente: adaptado de Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas (CEPALSTAT, s.f.).

Como puede apreciarse, en los últimos años, tanto en las zonas rurales como en las áreas urbanas, la tendencia mostrada es superior a 100, lo cual indica que la pobreza sigue teniendo mayor incidencia sobre las mujeres.

Según la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), esta es una de las regiones más comprometidas con la igualdad de género, entendida esta como principio jurídico universal y compromiso de magnitud global reconocido en los textos internacionales sobre los derechos humanos en el desarrollo económico y social y de la construcción de la democracia (SEGIB, 2016). Con el fin de disminuir o eliminar toda forma de desigualdad y discriminación por razón de sexo, y alinearse a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ODS), la SEGIB ha desarrollado diferentes acciones estratégicas (SEGIB, 2018), entre las que cabe destacar la incorporación de la perspectiva de género tanto en la planificación como en la ejecución en los Programas, Iniciativas, y Proyectos Adscritos (PIPA) o los procesos e iniciativas regionales para alcanzar el ODS 5 y reducir las brechas entre los géneros.

Siguiendo en la misma línea, con el propósito de sostener y reforzar la inclusión del *mainstreaming* de género, se establecen en América Latina y Caribe los planes de igualdad, utilizados como guías por los Estados de la región con la intención de impulsar el desarrollo de las mujeres y que, dependiendo del país, mientras algunos han sido utilizados como una herramienta activa de gestión por parte de la entidad responsable, otros han sido solo aprobados por decreto del poder ejecutivo o sustentados por las leyes.

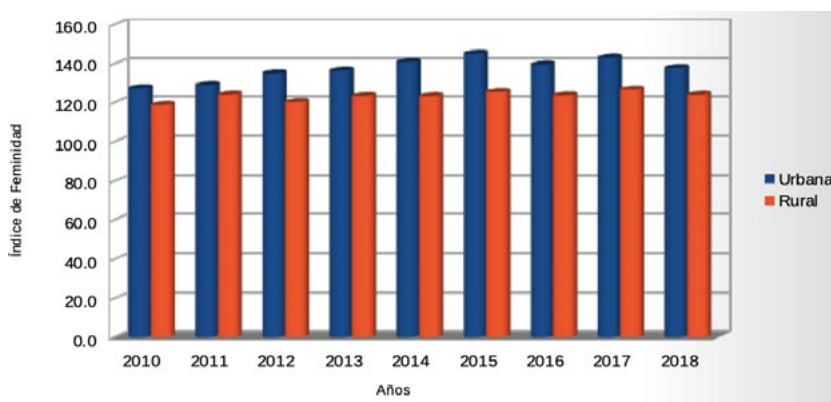


Figura 2.

Base normativa de los planes de igualdad de género en América Latina

Fuente: adaptado de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017).

En el caso referente a Colombia, la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres se elaboró ciñéndose a lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 - Prosperidad para todos. En la Ley 1450 de 2011, los artículos 177 y 178 expresan la voluntad del Gobierno para adoptar una política pública nacional de equidad de género y es en 2012 cuando el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) dio su aprobación. Acto seguido, en Colombia se instaura el Plan de Acción Indicativo 2013-2016 de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, donde se creó una Comisión Intersectorial mediante Decreto 1930 de 2013 con la finalidad de reducir las violencias contra las mujeres y poner en marcha acciones sostenibles para la superación de brechas y la transformación cultural (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013).

Colombia ratificó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1982 y depositó ante Naciones Unidas dicha ratificación en 2007. Diferentes políticas públicas han salvaguardado los derechos de las mujeres: la Política para la Mujer Rural mediante el Consejo Nacional de Política Económica y Social

República de Colombia (CONPES 2109); Política Integral para la Mujer 1992; Política de Participación y Equidad de la Mujer 1994; Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1999 y la Política Mujeres Constructoras de Paz 2003 (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2017).

En marzo de 2013 se dicta el CONPES Social 161, “Equidad de género para las mujeres”, que se fundamenta en los lineamientos de la política nacional de esta materia, elaborados por la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de las Mujeres, para el periodo 2013-2016, a cuyo fin se sometió a una evaluación institucional con enfoque participativo de la Política de Equidad de Género. En dicha evaluación se han identificado vacíos, como la existencia de múltiples formas de vulneración asociadas al género que se presentan dentro de los establecimientos educativos, entre las que destaca la violencia física y sexual, la existencia de prácticas pedagógicas cotidianas de discriminación sobre niñas y adolescentes “naturalizadas” y la existencia de contenidos curriculares y proyectos pedagógicos transversales que contribuyen a la configuración y fortalecimiento de imaginarios que refuerzan la división sexual del trabajo (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2017).

Con relación al avance de las mujeres tanto en la participación en el ámbito público como privado en Colombia, ONU Mujeres presenta el informe nacional *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: transformar la economía para realizar los derechos*, que presenta avances, limitaciones y oportunidades para el empoderamiento económico de las mujeres y su plena participación en la economía y el desarrollo del país. Uno de los factores que más ralentiza el desarrollo de las mujeres es precisamente la pobreza y la situación de múltiples discriminaciones como consecuencia en ámbitos educativo, salud, participación política, su vulnerabilidad en momentos de crisis humanitaria y el libre acceso y ejercicio de los derechos económicos (ONU Mujeres, 2018).

En función del análisis efectuado en los apartados anteriores, se han identificado en Colombia como principales obstáculos que impiden el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres y revierten sobre su pobreza la desigualdad socioeconómica, los patrones culturales patriarcales que resultan discriminatorios y violentos, incluyendo las situaciones de desplazamiento y de conflicto (Inganzo y Rodríguez-Rodríguez, 2019); la división sexual del trabajo; la injusta organización social del cuidado y la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público; lo que convierte a este país en “uno de los más desiguales en el mundo” (CEPAL, 2019, p. 17). Lo anterior se asienta, además, en un conflicto interno colombiano que ha impactado históricamente de manera grave la vida de las mujeres y ha incidido de manera patente en ese empeoramiento de sus condiciones de vida (Mut, 2020).

Igualdad de género en educación. Medir lo *inmensurable*

De acuerdo con el informe *Gender Equality Policy and Strategy 2016-2020* (Global Partnership on Education [GPE], 2016), lograr la igualdad de género se refiere a que hombres y mujeres, niños y niñas, adquieran los mismos derechos, responsabilidades y poder para moldear sus vidas y contribuir con ello a la sociedad, desde procesos que han de comenzar dentro, pero también más allá de la escuela. Unida inextricablemente a bienestar, agencia, falta de violencia, conocimiento y crítica, bienes públicos, relaciones sociales y contextos (Unterhalter, 2017), y a la preocupación por exponer y transformar las desigualdades, puede inferirse de ello que supone disponer de una igualdad de posibilidades en ambos sexos. También se refiere a reparto distributivo del poder entre hombres y mujeres, en línea con los derechos humanos, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5-Igualdad de género y derechos de las mujeres, aunque también en interacción con ODS 4-Educación, ODS 1-Pobreza, ODS 3-Salud y bienestar y ODS 8-Trabajo decente y ODS 16-Sociedades inclusivas), lo que requiere compromisos políticos transformadores. Incluye, aunque “lo engloba, el concepto de equidad de género (*gender equity*), que significa que las responsabilidades y los beneficios se distribuyen justamente entre hombres, mujeres, los logros institucionales y procesos consultivos que lo aseguren” (Unterhalter y Howell, 2019, p. 13).

Aun así, la literatura anglosajona ha extendido más el concepto de “igualdad de género” (*gender equality*), término que, como se refiere Unterhalter (2017) de manera reveladora para nuestro trabajo, es, ante todo, “inmensurable”, desde el momento en que no existen, hoy por hoy, indicadores que hayan sido universalmente consensuados y por el cual debate “cómo medirlo puede resultar muy iluminador, indicando dimensiones generativas que no son susceptibles de ser medidas” (Unterhalter, 2017, p. 7). A la imposibilidad de aprehender de manera holística una realidad tan compleja se une, además, su naturaleza intersectorial (De Jong, 2013; Martínez-Usarralde, 2021), bajo la cual se cruza con otras desigualdades (raza, etnicidad, discapacidad, etc.) que redundan en la exclusión de la mujer dentro y fuera de la escuela, por lo que se reitera la necesidad de contar con programas que evalúen la perspectiva de género para exponer y visibilizar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres (Marrero, 2019). Todo lo anterior ratifica, como sostienen Roig et al. (2020), que la igualdad de género no constituye únicamente un derecho humano, sino una base insustituible para fundar un mundo próspero, pacífico y sostenible.

Existen varios problemas vinculados a desarrollar medidas cuantitativas de igualdad de género en educación, algunos de los cuales tienen que ver con la consideración de los países o regiones como ganadores y perdedores cuando en realidad deberían estar interconectados de manera profunda y contando con apoyo continuo, así como con la arbitrariedad en el diseño de las calificaciones que, por su parte, tienden a trabajar hacia los logros. Unterhalter y Howell (2019) añaden que “mientras los índices para medir la igualdad de género están bien establecidos y desagregados, se necesita todavía hacer mucho trabajo para desarrollar métricas comunes” (p. 11).

Volviendo sobre la literatura, una revisión no exhaustiva de los últimos trabajos vinculados a la temática consultada advierte de la profusión de estudios centrados en medir la igualdad de género (Psaki *et al.*, 2018) para evidenciar el impacto negativo de las políticas que no cumplen con este propósito. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la brecha de género (*gender gap*) (Hermann y Kopasz, 2021; Meinck y Brese, 2019; Roig *et al.*, 2020) no hace sino apuntar a la proliferación de una realidad discursiva múltiple sobre *gender equality*, el término más utilizado, como se ha apuntado, aunque también algunos autores, pocos, aluden a *gender equity* (equidad de género) (Nguyen *et al.*, 2020), aspecto este que invita, dada la diversidad conceptual, a su deconstrucción y su construcción continua.

Desde esta perspectiva, se desean destacar al menos cuatro tendencias patentes en los estudios. En primer lugar, abundan los análisis sobre los binomios de igualdad de género y salud (Acevedo *et al.*, 2020; Gavurova *et al.*, 2020; Maliti, 2020) escolarización (Boualaphet y Goto, 2020; Cin *et al.*, 2020; Feu y Abril, 2020; Reis, 2020) y política (Draboo, 2020; Roig *et al.*, 2020).

Otra línea reseñable, en segundo lugar, es la que vincula la igualdad de género a la consecución de ODS concretos: Asadullah *et al.* (2020) analizan la realidad de Sudasia que vincula los ODS a la pobreza, a la educación y al crecimiento inclusivo; Roig *et al.* (2020) aluden a la relación entre ODS y conocimiento político en las mujeres (ODS 5). Do *et al.* (2020) estudian la barrera del ODS 4 en Vietnam para las niñas; ODS que es compartido con Vanner (2019), quien por su parte escruta cómo se ha de abordar la seguridad en las escuelas. Dentro de esta primera agrupación, América Latina constituye, junto a India, otro eje transversal de investigación en esta perspectiva de género: Barrios *et al.* (2020) se centran en el liderazgo de las mujeres colombianas, Altamirano (2020) estudia cómo se resiente la igualdad de género en las mujeres mexicanas, mientras Gonçalves y Oliveira (2018) analizan el rol del profesorado indígena en Brasil en esta temática.

Una tercera vertiente se identifica con los análisis críticos realizados sobre indicadores de organismos internacionales: Nguyen *et al.* (2020) escrutan los factores que inciden en el *Gender Gap Index* - WEF (Índice de la Brecha de Género); Meier y Diefenbach (2020) sostienen cómo el

Gender Report de OCDE-PISA refuerza los estereotipos; mientras que Cook (2018) argumenta que, a pesar de que en países OCDE los resultados del PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*) no evidencian diferencias de género en destrezas matemáticas en adultos, y se han reducido las brechas, ambas tendencias no pueden explicar sistemáticamente las diferencias de género en matemáticas sobre esta población: para llegar a la igualdad de género las sociedades han de hacer algo más que empoderar educativamente a la mujer.

Finalmente, una cuarta tendencia a la que este artículo desea contribuir, además, apunta a la creación de nuevos índices demandados por investigaciones de aspectos concretos que reclaman su pertinencia, dado que, desde los indicadores diseñados por los organismos internacionales, no se profundiza lo suficiente: es el caso de Marsh *et al.* (2020) con su *Well Being Profile* - WBP (Perfil de Bienestar), Royuela (2020) con su *Composite Index for European Identity* - CIEI (Índice Compuesto para la Identidad Europea), Omair *et al.* (2020) con *Saudi Women Participation in Development Index* (Índice para la Participación en el Desarrollo de las Mujeres Saudíes), Dadon-Golan *et al.* (2018) con su propuesta para medir la desigualdad educativa de género en Israel, o Khan *et al.* (2017) con su Índice de Crecimiento por la Igualdad (Index Pro-Equality Growth) ante la discriminación de género en educación, salud y de mercado evidenciada en los países OCDE para el período 1980-2015.

De buena parte de los trabajos actuales se desprende, para concluir, la apreciación de que existe una política fragmentada sin narrativa clara sobre las desigualdades y sus intersecciones entre géneros, lo que sigue erigiéndose en demanda constante, en especial desde la literatura feminista y crítica (Martínez-Usaralde, 2021). De lo anterior se deriva, por tanto, la necesidad de seguir contando con comparaciones internacionales y debates sobre cómo la igualdad y su antónimo, así como la equidad de género en educación, deben erigirse en medidas como reflejos de esta aspiración y desde la atalaya de esa necesidad aludida de medir, así, “lo inmensurable” (Unterhalter, 2020, p. 12).

Metodología

La metodología empleada se ha fundamentado en dos líneas de análisis: la documental, sustentada en fuentes secundarias y en los informes de los organismos internacionales, desde los que se se han extraído los datos estadísticos y, en segundo lugar, la aplicación de las fases del método utilizado en educación comparada, desde el reconocimiento de que “esta se apoya en experiencias y datos derivados de múltiples contextos y diversos niveles para generar *insights*, facilitar la comprensión y explicar el cambio” (Powell, 2020, p. 57).

En el análisis documental se han recolectado y sistematizado fuentes secundarias generadas por las organizaciones internacionales encargadas de hacer seguimiento a la implementación de género en las políticas públicas a nivel internacional en Colombia. Por su parte, para el análisis comparado, se ha empleado el uso de datos estadísticos con la finalidad de reforzar los contenidos teóricos procedentes de las fuentes secundarias y así reflejar las brechas de género, lo que permite identificar su persistencia, pero también su evolución a nivel global en esta materia.

Los documentos utilizados en la búsqueda de información se han basado en la comprobación de indicadores en doce páginas web como punto de partida sobre la temática seleccionada que cada organismo examina,² además de los informes consultados. Los organismos han sido divididos en dos grupos: los que acreditan una naturaleza social (el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer - Unifem, CEPAL, OIT, Unesco, OEI y PNUD) y los de naturaleza económica (BM, FMI y OCDE). Esta fragmentación ayudará a la comprensión de las tablas de yuxtaposición, ya que las unidades de comparación empleadas han sido índices e indicadores propios de cada organismo internacional sobre el binomio género y pobreza, que incide en la educación.

Cada organismo dispone de una base de datos estadísticos (por ejemplo, OECD.Stat) así como publicaciones anuales de informes sobre los resultados de sus estudios. Para esta investigación, se han consultado los informes comprendidos entre los años 2014 y 2018.

El empleo del método comparado, por su parte, tiene como finalidad contrastar los resultados obtenidos en función del análisis de la perspectiva de género, en busca de establecer similitudes y diferencias entre datos, aquí de los principales organismos internacionales, con el objetivo de conseguir información que conduzca a la visibilización de las mejoras en la implementación de las políticas de *mainstreaming* de género. Interpreta, de este modo, acontecimientos diacrónicos pero también sincrónicos, con la aspiración de identificar tendencias actuales, al tiempo que nuevos retos y problemas que emergen desde el futuro más inmediato (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Para constatar la hipótesis inicial, se analizan las afinidades y divergencias entre los dos modelos de organismos señalados, basándonos en una adaptación de la metodología de que contempla las siguientes fases: estudio descriptivo (“fase analítica”), en que se acomete un análisis de los dos modelos, al tiempo que se delimitan y clasifican

2 Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas (CEPALSTAT); International Labour Organization, Department of Statistics; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Data for Sustainable Development Goals; Biblioteca Digital de la OEI; *Informe sobre Desarrollo Humano* de 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019; DataBank World Development Indicators; Data International Monetary Fund y Organisation for Economic Co-operation and Development Statistics.

las categorías de comparación; estudio comparativo (“fase sintética”), en que los datos son seleccionados y yuxtapuestos en tablas, a fin de facilitar su comparación, y, finalmente, la “fase de conclusiones comparadas”, en que se reflexiona sobre los resultados hallados, al tiempo que se sugieren vías por las que seguir analizando e investigando sobre la temática, a la luz de la hipótesis presentada.

Tomando como referencia el método comparado, tras la descripción del problema, se ha comenzado la investigación realizando un estudio descriptivo (fase analítica), ya realizada, a la que le siguen los resultados (fase sintética), en la que se diseñan los cuadros de yuxtaposición de cada uno de los modelos escogidos para detectar los criterios de comparación que permitan clasificar y sintetizar la información de cada uno de ellos, para desembocar en la fase de conclusiones comparadas.

Resultados: fase sintética

En la fase sintética se ha revisado la información recopilada de los informes de los organismos internacionales, clasificados en dos grupos, a fin de discernir los criterios de comparación (*tertium comparationis*) que han posibilitado el diseño de las siguientes dos tablas (ver tabla 1 y tabla 2), lo cual ha permitido, en palabras de Kävalko y Brunila (2019), deconstruir la lectura discursiva y releerla, siguiendo los criterios de clasificación estipulados:

Tabla 1

Cuadro de índices e indicadores de organismos de desarrollo económico para Colombia, 2014-2018

	Banco Mundial		FMI		OECD	
	Índice/Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/Indicador	Situación Colombia (2014-2018)
1	Índice de GDI	52.7; 51.1; 50.8; 49.7; 50.4	Tasa de inflación, precios promedio al consumidor (% anual)	2.9; 3; 7.5; 4.3; 3.2	Índice de Instituciones Sociales y Género:	Año 2014: 0.0862 Año 2019: 13%
2	Crecimiento del PIB anual (%)	4.7; 3; 2.1; 1.4; 2.6	Crecimiento real del PIB (variación porcentual anual)	4.5; 3; 2.1; 1.4; 2.5	1. Discriminación en la familia	Año 2014: 0.1748
3	La tasa de pobreza de \$ 1.90 por día (% de población)	5; 4.5; 4.5; 3.9; 4.1	Producto interno bruto per cápita, precios constantes (%)	3.3; 1.8; 0.94; 0.34; 1.4	2. Integridad física restringida	Año 2019: 9.6% Año 2014: 0.1167
4	Costo de los procedimientos de creación de empresas, mujeres (% del DNB per cápita)	7.5; 14.3; 14.1; 14; 14	Indicador de presupuesto de género	Año 2014-2015: 2	3. Libertades civiles restringidas	Año 2019: 4.9% Año 2014: 0.6093
5	Calificación de igualdad de género de CPIA (1 = bajo a 6 = alto)	N/A			4. Acceso restringido a recursos productivos y financieros	Año 2019: 20.6% Año 2014: N/A
6	Índice Global de Brecha de Género	0.712; 0.725; 0.726; 0.731; 0.729				Año 2019: 14.5%
7	Empresas con alta presencia femenina (% de empresas)	Año 2017: 18.9				
8	Empresas con participación femenina en la propiedad (% de empresas)	Año 2017: 66.9				
9	Índice de capital humano (ICHR, femenino (escala 0-1)	Año 2017: 0.6 Año 2018: 0.59				
10	Índice de solidez de los derechos legales (0 = débil a 12 = fuerte)	Año 2014-2018: 11				
11	Tiempo requerido para iniciar un negocio, mujeres (días)	Año 2014: 12 Año 2015: 11				

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos estadísticos de cada organismo.

Tabla 2
Cuadro de índices e indicadores de organismos de desarrollo social para Colombia, 2014-2018

	CEPAL		OIT		UNESCO		OEI		PNUD	
Índice/ Indicador	Índice/ Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/ Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/ Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/ Indicador	Situación Colombia (2014-2018)	Índice/ Indicador	Situación Colombia (2014-2018)
1	Tasa de participación en la actividad académica, por sexo (%)	ME: 53,94; 53,71; 53,51; 53,26; 52,99 HE: 77,34; 77,26; 77,11; 76,95; 76,78	Participación femenina en el empleo en puestos directivos (%)	Año 2009: 50,4	Porcentaje de mujeres entre 15-22 años atendido a la educación superior	Año 2015: 37	Porcentaje de personas auditadas por año	Índice de Desarrollo Humano: Años esperados de escolaridad Progreso de años de escolaridad 2017: 8,1	Índice de Desarrollo Humano: Años esperados de escolaridad Progreso de años de escolaridad 2017: 8,1	0,72; 0,722; 0,747; 0,747; 0,761 2014-13,5 2017: 14,4 2017: 13,2
2	Tasa de desarrollo según sexo	ME: 11,0; 10,8; 11,1; 11,4; 11,7 HE: 6,7; 6,4; 6,8; 6,5; 7,1	Proporción de mujeres de bajas ingresos (%)	44,2; 43,4; 46; 47,4	Proporción de estudiantes al final de la educación primaria que han alcanzado el nivel mínimo de competencia en lectura, aritmética y ciencias (%)	N/A; 80; 83; 87; N/A	Porcentaje de graduados por año	M: 33,79; 33,36; 50,36; 52,89; N/A	Años esperados de escolaridad IDH ajustado por desigualdad 0,71; 0,715	2014-13,5 2017: 14,4 2017: 13,2
3	Población en situación de pobreza extrema y de vulnerabilidad de instrucción, por sexo (%)	Año 2014: ME: 6,2 p. a y 23,1 p. Año 2014: HE: 5,3 p. a y 20,7 p.	Brecha salarial de género por ocupación (%) Actual	N/A	Índice de paridad de género: Tasa de matrícula en educación superior (de 15 a 24 años)	2014 a 2016: +1 2017 N/A, 2018:+1	Porcentaje de personas que ingresan a la educación superior por año	M: 48,26; 44,84; 43,64; 44,11; N/A	Índice de educación ajustado por desigualdad Índice Desarrollo de Género: Años esperados de escolaridad Progreso de años de escolaridad ME: 7,4; 8,5 HE: 7,5; 8,1	2014: 0,489 2017: 0,545 0,997; 1,004; N/A; 0,997; 0,986 2014: 2017 ME: 13,9; 14,9; HE: 13,2; 14,3; ME: 7,4; 8,5 HE: 7,5; 8,1
4	Proporción de tiempo dedicado al cuidado y autocuidado de las niñas y adolescentes (%)	Año 2017: ME: 14,3 d y 3,6 c. Año 2017: HE: 3,9 d y 1,3 c.	Tasa de inactividad por sexo, edad y estado civil (%) Actual	ME: 42,4; 41,8; 42,1; 42,3; 43 HE: 18,5; 18,5; 19; 19,2; 19,5	Tasa de alfabetización, población entre 25 y 64 años, % mujeres	95,38; 95,33; 95,86; N/A; 96,3			Índice Desigualdad de género: Población femenina y masculina con al menos educación secundaria Promoción de escuelas pertenecientes de mujeres y hombres Índice de Pobreza Multidimensional	2010-2017 ME: 51,1 HE: 49,2 2014 ME: 20,9; 2017 ME: 19,8
5	Tiempo de trabajo no remunerado según años de estudio y sexo (homs)	Año 2017: ME: 34,29 Año 2017: HE: 16,12	Tasa de pobreza laboral % Actual Actual: 15,1	ME: 2,9; 2,4; 2,5; 2,1,4 1,8; 1,6						
7	Proporción de estudio ocupado por mujeres en los gobiernos locales (%)	Año 2018: ME: 17,6 Año 2018: HE: 82,4	Empleo vulnerable, femenino (%) del empleo femenino)	47,6; 47; 46,9; 46,5; 46,4						
8	Proporción de estudio ocupado por mujeres en los sectores económicos (%)	ME: 19,88; 19,88; 18,67; 16,67; 18,71.	Trabajadores familiares con/contratados, mujeres (%) del empleo femenino)	6,4; 6,4; 5,6; 5,9; 5,7						
9	Proporción de estudio ocupado por mujeres en los sectores económicos (%)	ME: 19,88; 19,88; 18,67; 16,67; 18,71.	Puntuación en alfabetización, mujeres (%) de la población femenina en edad laboral con alfabetización avanzada)	73,2; 78,1; 73,4; 78,1; 73,8						
10	Razón empleo-población, por sexo (%)	Año 2006: ME: 43,2 Año 2006: HE: 71,7								
11	Índice de igualdad de la pobreza extrema y de la pobreza	Año 2018: P: 116,9 P: s. 123,6								

Fuente: elaboración propia de autoras a partir de las bases de datos estadísticos de cada organismo.

En las tablas 1 y 2 existe un vínculo evidente entre los conceptos que visibilizan los resultados de los índices e indicadores. La medición de la pobreza es representada y medida por los organismos, en efecto, bajo diferentes parámetros de acuerdo con el modelo de desarrollo del que parte. Por ejemplo, en CEPAL, la media de personas en situación de pobreza extrema para el año 2014 fue de un 5,75 %, pero para el BM, con las mismas características, es igual a un 5 %.

En relación con la contribución que la mujer colombiana hace a la economía, la evaluación de la participación femenina en puestos directivos presentada por la OIT se diferencia de la estudiada por BM, en el sector que analizan, dado que el BM establece como criterio de análisis el sector privado. El indicador empleado “Empresas con alta gerencia femenina (% de empresas)”, presentado por BM, hace referencia a las empresas del sector privado que tienen mujeres en cargos de alta gerencia, siendo este un 18,9 % en 2017 y la “Participación femenina en el empleo en puestos directivos (%)” es constituida por el número de mujeres sobre el total del empleo en la gerencia, sin especificar el sector analizado, representando las mujeres un 53,4 % en 2009. Otro dato relevante se encuentra en el indicador “Fuerza laboral con educación avanzada, mujeres (%)”, desde el que se observa que la población femenina en edad laboral con educación avanzada alcanza una media de 75 %, mientras que su representación en los puestos directivos es casi un 20 % inferior.

Con respecto al ámbito educativo, al mismo tiempo, no hay que olvidar la interconexión que evidencian en buena parte de las líneas programáticas por parte de los organismos internacionales que acreditan una visión afín de desarrollo: es el caso de la semejanza persistente entre los indicadores medidos por la Unesco y los determinados por la OIE, responsables de medir e impulsar el desempeño de las personas en el ámbito educativo.

La parametrización de la alfabetización permite conocer el desarrollo educativo que dispone cada país. Colombia, en esta línea, ha experimentado grandes avances en sus tasas, pero sigue reflejando dificultades en el aumento del número de personas que concluyen el ciclo escolar. En efecto, y según el indicador “Tasa de alfabetización población entre 25 y 64 años, % mujeres”, las cifras evidencian que más del 95 % están alfabetizadas, pero los resultados del “Porcentaje de personas que ingresan a la educación superior” o el “Porcentaje de graduados por sexo” muestran una disimilitud bastante preocupante. Esta tendencia, en parte, es producida por la desigualdad social que, medida por el Índice de Gini, ha contribuido a profundizar las disparidades en el acceso a la educación y el cumplimiento de logros en Colombia. Según el informe *Educación en Colombia. Aspectos destacados*, publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016), el organismo clasifica

como barreras en el alcance del desarrollo educativo la “pobre” preparación de las personas que acceden al bachillerato, los recursos públicos que no están alineados con las necesidades de los y las estudiantes y la existencia de una carencia de vínculos entre universidades públicas y empleadores. El análisis que hemos realizado de los informes posteriores consultados ratifica esta tendencia.

Los índices creados por los organismos internacionales aquí son claros: en la Brecha Global de Género (GGP) del BM, la educación (logro educativo), medida por la tasa de analfabetismo y la tasa de matriculación, se acompaña de medidas de desigualdad existente entre hombres y mujeres en el ámbito laboral, de salud y supervivencia, de esperanza de vida saludable y empoderamiento político. Por su parte, el Índice de Igualdad de Género (GEI) de la Unesco mide la educación, la participación económica y su participación política (*women empowerment*) y, también de este organismo, el Índice de Paridad está midiendo la igualdad de condiciones de acceso entre niños y niñas, el número de repetidores, el personal docente y la esperanza de vida escolar. Finalmente, el PNUD defiende el Índice de la Desigualdad de Género (IDG), que recalcula su IDH en función de las desigualdades patentes en mortalidad materna, fecundidad adolescente, escaños parlamentarios, porcentaje de población con un nivel de educación secundaria, salud reproductiva y tasa de participación en la fuerza laboral. Para el caso referido, la mujer colombiana se retrata con un 0,7290 en 2018 de GGP, con un 0,963 de GEI y con un 0,41 de IDG, todas ellas disímiles, dado que se consideran parámetros diferentes desde los que el ámbito educativo es solo uno de ellos.

Ahora, en relación con a la vertiente social, la OCDE, con su *Gender Equality and Development*, relaciona políticas de género a la cooperación al desarrollo y, complementando las tendencias manifestadas de ámbitos anteriores, los datos presentados por PNUD para Colombia lo clasifican como un país con un desarrollo humano alto, pero con un progreso paulatino durante 2014-2018. El IDH-D y el Índice de Gini evidencian datos similares con respecto a la medición de la desigualdad en Colombia. La mujer colombiana sigue estando perseguida por la discriminación dentro de las instituciones sociales, con un aumento, tal como lo muestra el “Índice de Instituciones Sociales y Género”, en casi un 6 % en 2019 respecto a 2014. Según *SIGI 2019 Global Report Transforming Challenges into Opportunities* (OCDE, 2019), 44 % de la población mundial de mujeres se enfrenta a ser discriminada en la familia, otorgándole la responsabilidad doméstica en un 60 %. La normativa surgida en torno al género en algunos países las continúa discriminando, a pesar del aumento en las reformas legales a través de la Política de Equidad de Género para la mujer 2013-2016 que promueven una mayor igualdad de género, como se ha podido comprobar en el marco teórico sobre el caso de Colombia. Para el 2019,

Colombia ha disminuido los porcentajes de discriminación en la familia, pero a nivel mundial no hay evidencia de que algún país haya alcanzado la protección legal de la mujer para todas las formas de violencia. Con relación a la discriminación generada hacia el género femenino en pleno desarrollo de libertades civiles, resulta relevante mencionar que en este país el porcentaje representado es el más significativo: la mujer sigue estando oprimida en el ámbito que comprende el acceso a las tierras, a los recursos financieros y derechos laborales. La exclusión de las mujeres de los ámbitos públicos desemboca, por todo ello, en la prolongación de las desigualdades en otras áreas (OCDE, 2019).

Para concluir, se desea apuntar a que, a pesar de las divergencias propias de la idiosincrasia de cada organismo, se ha detectado en este análisis comparado cómo, además de que todos los organismos descritos aglutinan sus análisis estadísticos, índices e indicadores elaborados según el ámbito prevaleciente de cada institución colaboran entre sí y toman prestados indicadores de otros con el fin de legitimar sus postulados. Coinciden con ello con estudios anteriores en los que se ratifica que los organismos internacionales han uniformado los instrumentos de medición de las cuestiones de género: se perciben afinidades entre Banco Mundial y OCDE, pero también entre el primero y Unesco (Martínez-Usarralde, 2015). Por ejemplo, en la página web del BM, este presenta los datos relativos al desarrollo, incluyendo los indicadores presentados por la Unesco, PNUD, OIT, etc. Asimismo, la OIT también incluye, en los resultados que muestra, estadísticas elaboradas por la Unesco, dependiendo de la medición del indicador. Al mismo tiempo, en correspondencia a todos los organismos internacionales y sus plataformas de base de datos estadísticos, CEPAL evidencia su ventaja sobre los demás. Ello puede ser debido a que, al centrarse sobre la región específica de América Latina y Caribe, las investigaciones se desarrollan en profundidad en las citadas regiones con informes y discusiones sólidamente fundamentadas sobre los datos recolectados y propuestas de mejora. Sin embargo, a las presiones de convergencia, que llaman a la uniformización, bajo la consolidación de una *vulgata discursiva* (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003), los análisis institucionales siguen mostrando persistentes diferencias (Powell, 2020) y este artículo ha querido también reflejarlas en sus tablas de yuxtaposición.

Discusión y prospectiva de estudio: fase de conclusiones comparadas

En esta fase, desde la perspectiva de que “la comparación considera la conexión como oportunidad para la reflexión y la reflexión sobre comparación como un aspecto útil para la práctica” (Unterhalter, 2020, p. 12),

se trata de demostrar, en definitiva, si las políticas de los organismos internacionales responden de manera adecuada a la realidad de las mujeres en Colombia, o, al contrario, se alejan de esta. Junto a ello, se plantea la construcción de un índice que fotografíe la situación de la mujer en Colombia de una manera más acorde con la visión defendida desde la investigación y que garantice la transparencia en los datos para que, *a posteriori*, los programas y proyectos a ejecutar sean más eficaces desde la perspectiva aducida que vincula la igualdad, la educación y la participación de las mujeres colombianas.

Las limitaciones que se han presenciado en la investigación comparativa entre las cifras de los organismos internacionales residen en la peculiaridad de la desactualización anual de datos estadísticos. Otra limitación a mencionar se identifica con que cada organismo ratifica sus propias hipótesis legitimadas en los datos que muestra, aunque avalada por un equipo cada vez más hiperespecializado de técnicos expertos en estadísticas que constituyen auténticos “*think tanks*” dentro de las organizaciones, con un papel cada vez más estratégico.

Puede añadirse, a lo anteriormente señalado, que la representación de indicadores resulta más encauzada que la utilización de índices, porque muestra con precisión lo que desean transmitir. Los índices están compuestos por diferentes indicadores, y cada índice aglutina diferentes indicadores en los que los datos pueden ser desiguales según lo que miden, pero el resultado presentado es la media entre todos, lo cual no permite actuar con exactitud en el ámbito más vulnerable, a no ser que se presenten los indicadores de forma independiente.

Continuando con este apartado de limitaciones del presente estudio, la temporalidad establecida para el presente análisis comparativo, 2014-2018, ha tenido como pretensión identificar el progreso para este ámbito teniendo en cuenta los propósitos ambiciosos erigidos por las Naciones Unidas. Los resultados de los trabajos realizados, tanto por la puesta en funcionamiento de los ODM como de los ODS para erradicar las problemáticas en distintas áreas han avanzado poco, quedando aún grandes retos por cumplir en materia de igualdad de género.

Con el propósito de superar estas limitaciones, se propone finalmente un nuevo constructo, el “*Índice de Participación Equitativa de Género*” (IPEG). De creación propia, nace con la aspiración de implementar y proponer mejoras en cuanto a la medición y presentación de resultados relativas al progreso de las mujeres en Colombia, y también contemplando la posibilidad de que esta evolución pueda ser contrastada con los datos obtenidos para el colectivo conformado por hombres.

El objetivo es que el índice determine de manera holística y equilibrada el progreso de la mujer en todos los ámbitos vinculados a la participación y desde la equidad como principio económico, social, cultural y

político para caminar hacia la igualdad. Todo lo anterior, bajo la premisa de que, en efecto, se aborda un campo “inmensurable” cuando se refiere a la medición de realidades, en este caso, sociales y educativas como la escogida en este trabajo, con lo cual lo que se ofrece es un ejercicio intelectual intencionalmente heurístico y con miras a ser desarrollado más pormenorizadamente en futuras investigaciones. Además, se fusionan de manera deliberada indicadores procedentes de diferentes organismos internacionales que se buscan y necesitan, en este índice, de manera inapelable y con miras siempre a la visión más holística posible. Así, este índice es constituido en torno a diez indicadores, obedeciendo su elección a una selección premeditada en la que se ha priorizado la perspectiva de derechos, pero también de responsabilidades (políticas, públicas y privadas), así como la toma de decisiones y su capacidad de agencia. En la línea señalada, los indicadores que se incluirían serían los que se muestran en la figura 3.

INDICADOR	DESCRIPCIÓN
“Responsabilidad política”	• Número de mujeres entre 15 y 64 años ocupando puestos gubernamentales y con poder de decisión en la creación, implementación y ejecución de políticas públicas.
“Responsabilidad pública”	• Número de mujeres entre 15 y 64 años ocupando puestos funcionariales.
“Responsabilidad del hogar”	• Porcentaje de mujeres y hombres que ejercen roles en familia.
“Derechos laborales”	• Número de mujeres en puestos de gerencia y aceptación social de las madres trabajadoras. Incluye la protección laboral durante el embarazo, igualdad salarial, baja maternal y parental.
“Percepción ciudadana”	• Número de mujeres y hombres que aceptan la discriminación ejercida en todos los sectores.
“Ingresos según el sexo y años de instrucción”	• Ingresos que perciben la mujer y el hombre en igualdas de condiciones laborales y educativas.
“Equidad en educación a lo largo de toda la vida”	• Número de niñas y niños que acceden en igualdad de condiciones a la educación primaria, secundaria y terciaria y número de mujeres y hombres que, según años de instrucción, perciben los mismos ingresos.
“Participación en la evaluación de políticas de género, por sexo”	• Número de mujeres participantes en la evaluación de políticas de género a nivel local, nacional e internacional.
“Ejecución de las políticas de género, según sexo”	• Número de mujeres participantes en la ejecución de las políticas de género a nivel local, nacional e internacional.
“Grado de adopción de decisiones según sexo”	• Porcentaje de mujeres que participan en la adopción de decisiones locales, provinciales, regionales nacionales e internacionales, según sexo.

Figura 3.
Índice de Participación Equitativa de Género (IPEG)

Fuente: elaboración propia.

Ampliando a continuación cada uno de los diez indicadores, estariámos aludiendo a:

1. *Responsabilidad política*: número de mujeres entre 15 y 64 años que ocupan puestos gubernamentales y con poder de decisión en la creación, implementación y ejecución de políticas públicas.
Este primer indicador de “responsabilidad política” incorpora la fusión de los indicadores de “autonomía en la toma de decisiones”

presentados por la CEPAL, que, por su parte, separa los datos de modo tripartito con base en el poder ejecutivo, legislativo y judicial, respectivamente.

2. *Responsabilidad pública*: número de mujeres entre 15 y 64 años que ocupan puestos funcionariales.

La OIT es la encargada de publicar este indicador, que mide la ocupación de los puestos de trabajo, según el sexo y los años de estudio, así como el sector de procedencia.

3. *Responsabilidad del hogar*: porcentaje de mujeres y hombres que ejercen roles en familia.

La introducción del presente indicador emerge del ODS 5, donde Naciones Unidas establece como indicador el 5.4.1.: proporción de tiempo dedicado a quehaceres domésticos y cuidados no remunerados, desglosada por sexo, edad y ubicación.

4. *Derechos laborales*: número de mujeres gerentes y aceptación social de las madres trabajadoras. Incluye la protección laboral durante el embarazo, igualdad salarial, baja maternal y parental.

Los diferentes convenios aprobados por la OIT establecen aspectos relevantes en lo referente a la contratación en igualdad de oportunidades, para proteger a las madres trabajadoras. Estos rasgos han sido recopilados de manera comprehensiva en el indicador creado, “derechos laborales”.

5. *Percepción ciudadana*: número de mujeres y hombres que aceptan la discriminación ejercida en todos los sectores.

Este indicador se ha creado a partir de diferentes encuestas de ANDA (Archivo Nacional de Datos) de Colombia que analizan la opinión ciudadana en referencia a la aceptación de la discriminación.

6. *Ingresos según el sexo y años de instrucción*: mide los ingresos que perciben la mujer y el hombre en igualdad de condiciones laborales y educativas.

Para este caso, se toma el indicador de CEPAL “relación del ingreso medio entre los sexos por años de instrucción y área geográfica”, que mide la proporción del ingreso medio de las mujeres asalariadas e independientes respecto del ingreso medio de los hombres asalariados e independientes, de 15 años y más, según años de estudio y por área geográfica de residencia.

7. *Equidad en educación a lo largo de toda la vida*: número de niñas y niños que acceden en igualdad de condiciones a la educación primaria, secundaria y terciaria y número de mujeres y hombres que, según años de instrucción, perciben los mismos ingresos.

El indicador está compuesto por dos campos de estudio que para el índice se fusionan en un único indicador. La primera parte está determinada por la Unesco y la segunda parte, referente a los años de instrucción e ingresos, por la CEPAL.

8. *Participación en la evaluación de políticas de género, por sexo*: número de mujeres participantes en la evaluación de políticas de género a nivel local, nacional e internacional.

Se recurre a la creación de este indicador dado el poder diagnóstico que, *per se*, tiene la evaluación de las políticas, en este caso, de género, y en los proyectos de cooperación internacional.

9. *Ejecución de las políticas de género, según sexo*: número de mujeres participantes en la ejecución de las políticas de género a nivel local, nacional e internacional.

Al igual que el indicador anterior, hace falta que tanto en la evaluación como en la ejecución de políticas de género exista un equilibrio en la presencia entre los géneros, a fin de que los resultados sean justos desde la óptica redistributiva y su corrección atienda las necesidades presentadas.

10. *Grado de adopción de decisiones locales, provinciales y nacionales según sexo*: porcentaje de mujeres que participan en la adopción de decisiones. Resulta trascendental la equidad en la toma de decisiones, ya que mujeres y hombres pueden tener perspectivas (intereses, necesidades y aspiraciones) diferentes y lo anterior puede repercutir sobre su resolución final. Para ello es importante que este se incluya en el análisis segmentando por sexo.

Se ha planteado la idea de que la frecuencia de recogida de datos para este índice se realizaría anualmente y enfocados desde su sector respectivo. Por lo tanto, la información obtenida habría de responder a una amplia gama de indicadores que será recogida desde diferentes ámbitos tanto nacionales como locales. Solicitaremos para ello la colaboración de los organismos, dado que, a pesar de que estos se mueven normalmente, según Powell (2020), por la competición, también lo hacen, como sería este caso, desde la colaboración, confiando en que, fruto de ello, cultiven sus destrezas para trabajar interculturalmente y comparar más explícitamente a través de proyectos transnacionales.

Con la elaboración de este indicador, extendemos a la vez la necesidad de abrir oportunidades para desarrollar herramientas y continuar construyendo desde la agencia concedida a este sector de análisis, planificación, gestión e implementación de una visión responsable de género (Unterhalter y Howell, 2019). Todo lo anterior, también, desde la perentoria exigencia de detentar nuevas visiones de medir las capacidades de la mujer colombiana.

Referencias

- Acevedo, P., Mora-Urda, A. I. y Montero, P. (2020). Social inequalities in health: duration of unemployment unevenly effects on the health of men and women. *European Journal of Public Health*, 30(2), 305-310. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz180>
- Altamirano, M., Morayta, G. y Mabire, B. (2020). Política social e igualdad de género en México, 2012-2018. *Foro Internacional*, 2(240), 755-790. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2738>
- Asadullah, M. N., Savoia, A. y Sen, K (2020). Will South Asia Achieve the Sustainable Development Goals by 2030? Learning from the MDGs Experience. *Social Indicators Research*, 52(1), 165-189. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3437775>
- Barrios, L. M., Prowse, A. y Vargas, V. R. (2020). Sustainable development and women's leadership: A participatory exploration of capabilities in Colombian Caribbean fisher communities. *Journal of Cleaner Production*, 264, 121277. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121277>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boulaphet, K. y Goto, H. (2020). Determinants of school dropout in Lao People's Democratic Republic: A survival analysis. *Journal of International Development*, 32(6), 961-975. <https://doi.org/10.1002/jid.3486>
- Cin, F.M., Karlidağ-Dennis, E. y Temiz, Z. (2020). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Turkey. *Gender and Education*, 32(2), 244-261. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121277>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2017). *La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2019). *Panorama Social de América Latina*. LC/PUB.2019/3-P. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPALSTAT). (s.f.). *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>
- Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2017). *Evaluación institucional y de resultados con enfoque participativo de la Política de Equidad de Género para las Mujeres, de acuerdo con lo previsto en el CONPES 161 de 2013*. Consultoría Proyectamos Colombia SAS, 2017. http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Evaluacion-Equidad_de_Genero-Conpes_161.pdf

- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). *Equidad de género para las mujeres*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/161.pdf>
- Cook, R. (2018). Gender differences in adult numeracy skills: what is the role of education? *Educational Research and Evaluation*, 24(6-7), 370-393. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1540992>
- Dadon-Golan, Z., Bendavid-Hadar, I. y Klein, J. (2018). Measuring (in) equality in education. En I. Bendavid-Hadar (Ed.), *Education finance, equality and equity* (pp. 219-242). Springer.
- De Jong, S. (2013). Intersectional global citizenship: gendered and racialized renderings. *Politics, Groups, and Identities*, 1(3), 402-416.
- Do, D. N. M., Hoang, L. K., Le, C. M. y Tran, T. (2020). Human rights-based approach in implementing Sustainable Development Goal 4 (Quality education) for ethnic minorities in Vietnam. *Sustainability*, 12(10), 4179. <https://doi.org/10.3390/su12104179>
- Draboo, S. (2020). A commentary on affirmative action policies for women in India in the Backdrop of International Commitments. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 10(1), 15-29.
- Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Feu, J. y Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>
- Gavurova, B., Rigelsky, M. y Ivankova, V. (2020). Perceived health status and economic growth in terms of gender-oriented inequalities in the OECD countries. *Economics & Sociology*, 13(2), 245-257. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2020/13-2/16>
- Gonçalves, J. P. y Oliveira, E. L. (2018). Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844185144>
- Global Partnership on Education. (2016). *Gender Equality Policy and Strategy 2016-2020*. GPE.
- Hermann, Z. y Kopasz, M. (2021). Educational policies and the gender gap in test scores: a cross-country analysis. *Research Papers in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1678065>
- Hernáiz, E. (2018). La discriminación de género en la relación laboral: igualdad formal, igualdad material y acción positiva. *Foro, Revista de Derecho*, 29, 49-64.
- Inguanzo, I. y Rodríguez, A. (2019). Problematicación de la violencia sexual contra las mujeres en contextos de conflicto y desplazamiento:

un análisis de coherencia de las políticas propuestas en Colombia. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(2), 202-226. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.401

Kävalko, E. y Brunila, K. (2019). Coming to discursive-deconstructive reading of gender equality. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1413085>

Khan H. Khan, A. Zaman, K., Amad Nabi, A., Hishan, S. y Islam, T. (2017). Gender discrimination in education, health, and labour market: A voice for equality. *Quality & Quantity*, 51(5), 2245-2266. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0384-4>

Ley 1450 de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014. D. O. n.º 48.102 de 16 de junio de 2011. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html

Maliti, E. (2019). Inequality in education and wealth in Tanzania: A 25-year perspective. *Social Indicators Research*, 145(3), 901-921. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1838-y>

Marrero, G. (2019). The need to reclaim a gender perspective in education. *Revista de Educación*, 43(2), 627-643. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426_

Marsh, H. W. Huppert, F. A., Donald, J. N., Horwood, M. S. y Sahdra, B. K. (2020). The well-being profile (WB-Pro): Creating a theoretically based multidimensional measure of well-being to advance theory, research, policy, and practice. *Psychological Assessment*, 32(3), 294. <https://doi.org/10.1037/pas0000787>

Martínez-Usarralde, M. J. (2015). Equidad de género en las agendas supranacionales. Evidencias educativas desde una lectura comparada. *Bordón*, 67(1), 57-70.

Martínez-Usarralde, M. J. (2021). La cuestión de género en las agendas educativas iberoamericanas. En L. M. Lázaro y A. Ancheta (Eds.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 335-356). Tirant Lo Blanch.

Medeiros, M. y Costa, J. (2008). Is there a feminization of poverty in Latin America? *World Development*, 36(1), 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2007.02.011>

Meier, M. D. y Diefenbach, H. (2020). The OECD between political and scientific agendas—a critique of the 2015 PISA gender report. *Gender and Education*, 32(5), 626-645. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1471198>

Meinck, S. y Brese, F. (2019). Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-scale Assessments in Education*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0076-3>

- Mut, E. (2020). La contribución de las refugiadas colombianas a la Agenda Global de Desarrollo a través de su empoderamiento en la acción colectiva para la defensa de los derechos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(1), 52-73. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.448
- Nguyen T. T., Darnell, A., Weissman, A., Frongillo, E. A., Mathisen, R., Lapping, K., Mastro, T. D. y Withers, M. (2020). Social, economic, and political events affect gender equity in China, Nepal, and Nicaragua: a matched, interrupted time-series study. *Global Health Action*, 13(1), 1712147. <https://doi.org/10.1080/16549716.2020.1712147>
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or an historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2016). *Educación en Colombia 2016. Aspectos destacados*. <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2019). *SIGI 2019 Global Report: Transforming Challenges into Opportunities, Social Institutions and Gender Index*. OECD.
- Omair, M. Alharbi, A., Alshangiti, A., Tashkandy, Y., Alzaid, S., Almahmud, R., Almousa, M., Alenazi, E., Aldooh, F. y Binhazaa, H. (2020). The Saudi women participation in development index. *Journal of King Saud University-Science*, 32(1), 1233-1245. <https://doi.org/10.1016/j.jksus.2019.10.007>
- ONU Mujeres. (2018). *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: transformar la economía para realizar los derechos*. ONU Colombia.
- Powell, J. W. (2020). Comparative education in an age of competition and collaboration. *Comparative Education* 56(1), 57-78. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701248>
- Psaki, S. R., McCarthy, K. J. y Mensch, B. S. (2018). Measuring gender equality in education: Lessons from trends in 43 countries. *Population and Development Review* 44(1), 117-142.
- Reis, H. (2020). Girls' schooling choices and home production: evidence from Pakistan. *International Economic Review*, 61(2), 783-819. <https://doi.org/10.1111/iere.12440>
- Roig, R., Aybar, C. y Pavía, J. M. (2020). Gender inequalities and social sustainability. Can modernization diminish the gender gap in political knowledge? *Sustainability*, 12(8), 3143. <https://doi.org/10.3390/su12083143>

- Royuela, V. (2020). Construction of a Composite Index of European Identity. *Social Indicators Research*, 148, 831–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02226-5>
- Secretaría General Iberoamericana. (2016). *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en los programas, iniciativas y proyectos adscritos de la cooperación iberoamericana*. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/GUIA-TPG-ESP-WEB.pdf>
- Secretaría General Iberoamericana. (2018). *Incorporación de la perspectiva de género en el Sistema Iberoamericano - Informe 2018*. https://mandatos.segib.org/sites/default/files/Informe%20actividades%20género%20%202018_VF.pdf
- Sen, A. (2011). *Desarrollo y crisis global*. Editorial Complutense.
- Stiglitz, J., Sen, A. y Fitoussi, J. P. (2009). *Informe de la Comisión sobre la medición del desarrollo económico y del progreso social*. https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Biblio_adic5.pdf
- Unterhalter, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1254945>
- Unterhalter, E. (2020). An other self? Education, foreignness, reflexive comparison and capability as connection. *Comparative Education*, 56(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701245>
- Unterhalter E. y Howell C. (2019). *Achieving gender equality in and through education. A knowledge and innovation exchange (KIX) discussion Paper*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>
- Unterhalter, E. y North, A. (2017). *Education, poverty and global goals for gender equality: How people make policy happen*. Routledge.
- Vanner, C. (2019). Examining gender safety in schools: teacher agency and resistance in two primary schools in Kirinyaga, Kenya. *Education Sciences*, 9(1), 63-72. <https://doi.org/10.3390/educsci9010063>
- World Economic Forum. (2019). *Global Gender Gap Report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- Zapp, M. y Ramírez, F. (2019). Beyond internationalization and isomorphism—the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55(4), 473-493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>



Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos*

Contributions of the Departments in School Improvement According to the Perspectives of Chilean Directors

Contribuições dos departamentos na melhoria escolar segundo as perspectivas dos reitores chilenos

Oscar Maureira-Cabrera** 

Carmen Montecinos Sanhueza*** 

Para citar este artículo: Maureira-Cabrera, O. y Montecinos Sanhueza, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>



Recibido: 16/01/2021
Evaluado: 09/04/2021

* Se agradece el financiamiento aportado por FONDECYT (proyecto N° 1180687): "La contribución del liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos disciplinarios en los procesos de mejora escolar en educación secundaria y ANID FB 0003"

** Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Escuela de Ciencias y Tecnología Educativa Universidad Católica Silva Henríquez. omaureir@ucsh.cl

*** Ph.D. Southern Illinois University Carbondale, Estados Unidos. Profesora titular y directora del Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. carmen.montecinos@pucv.cl

Resumen

En los centros escolares de educación secundaria, los directores participan en el liderazgo pedagógico directa e indirectamente mediante la distribución de funciones a los coordinadores o jefes departamentales. Varios estudios señalan que la eficacia de los departamentos disciplinares, como estructura e impulso a la mejora, están estrechamente relacionados con las condiciones creadas por el director de un centro escolar. El siguiente artículo, de carácter exploratorio y descriptivo, se basó en una encuesta aplicada a 993 integrantes de equipos directivos de centros escolares chilenos, municipales (públicos) y particulares subvencionados, en que 737 correspondieron a directivos de 692 centros de educación secundaria completa y regular. Se examinó, en función de estos últimos, cómo los directores y jefes de unidades curriculares caracterizan tal estructura departamental, su organización y gestión; asimismo, qué expectativas y valoraciones tienen de su contribución a la mejora. Según estos directivos, la estructura del departamento sirve para promover el trabajo colaborativo de los docentes, lo que a su vez fortalece los resultados de aprendizaje de los estudiantes, mejora la implementación del currículo y aumenta la autoeficacia de los docentes. Además, los departamentos disciplinares son la forma en que el jefe de la unidad curricular distribuye el liderazgo pedagógico a los jefes de departamento. Sin embargo, el puesto de jefe de departamento no siempre está disponible como recurso para liderar desde el medio y se pueden encontrar algunas diferencias en el trabajo de los departamentos entre los centros que crean y no este puesto.

Palabras clave

liderazgo escolar; liderazgo medio; mejora escolar; calidad de la educación; educación secundaria

Keywords

school leadership; middle leadership; school improvement; quality of education; secondary education

Abstract

In high schools, principals participate in pedagogical leadership directly and indirectly through the distribution of functions to coordinators or department heads. Several studies indicate that the effectiveness of disciplinary departments, as a structure and impetus for improvement, are closely related to the conditions created by the school principal. This paper presents an exploratory and descriptive study, based on a survey applied to 993 members of Chilean school management teams, municipal (public) and private-subsidized schools, in which 737 corresponded to principals of 692 complete and regular high schools. The survey examined how principals and heads of curricular units characterize such a departmental structure, its organization and management; as well as their expectations and evaluation of departments' contribution to improvement. According to these school directors, the structure of the department serves to promote collaborative work among teachers, which contributes strengthens student learning outcomes, improves curriculum implementation, and increases teacher self-efficacy. In addition, the disciplinary departments are the way in which the head of the curricular unit distributes pedagogical leadership to the department heads. Nevertheless, the department head position is not always available as a resource to lead from the middle and some differences in the work of the departments can be found between secondary schools that created this position and those that did not.

Resumo

Nas escolas secundárias, os diretores de escola estão envolvidos na liderança pedagógica direta e indiretamente através da distribuição de funções aos coordenadores ou chefes de departamento. Vários estudos apontam que a eficácia dos departamentos disciplinares, como estrutura e motor de melhoria está intimamente relacionada com as condições criadas pelo diretor da escola. O seguinte artigo exploratório e descritivo, foi baseado num inquérito aplicado a 993 membros de equipes de gestão escolar em escolas chilenas, tanto municipais (públicas) como privadas subsidiadas, onde 737 das quais eram gestores de 692 escolas de ensino secundário regulares e completas. Examinou-se, em função dos últimos, como os diretores e chefes das unidades curriculares caracterizam a estrutura departamental, a sua organização e gestão; bem como as suas expectativas e avaliações da sua contribuição para a melhoria. De acordo com estes diretores, a estrutura do departamento serve para promover o trabalho colaborativo dos professores, o que por sua vez reforça os resultados de aprendizagem dos estudantes, melhora a implementação curricular e aumenta a autoeficácia dos professores. Além disso, os departamentos disciplinares são a forma em que o chefe da unidade curricular distribui a liderança pedagógica aos chefes de departamento. No entanto, a posição de chefe de departamento nem sempre está disponível como recurso para liderar a partir do meio e podem encontrar-se algumas diferenças no trabalho de departamentos entre escolas que criam e não esta posição.

Palavras-chave

liderança escolar; liderança intermediária; melhoria escolar; qualidade da educação; educação secundária

Introducción

Históricamente, el estudio del liderazgo en organizaciones escolares se concentró en la indagación sobre posiciones y roles directivos, focalizado en directores o equipos directivos. Con la irrupción del liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris y DeFlaminis, 2016) e interpretaciones de su práctica (Maureira-Cabrera, 2018) se ha configurado una comprensión holística del liderazgo escolar, basada en interacciones socioeducativas entre actores escolares clave y la distribución del poder para la toma de decisiones compartidas. Esta tendencia se manifiesta en el aumento del número de cargos que aportan liderazgos medios para apoyar a la dirección escolar (Mifsud, 2017; Lipscombe *et al.*, 2021; Lahtero *et al.*, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014) y de líderes que no ocupan cargos formales en la organización escolar (Grootenboer *et al.*, 2015). El liderazgo escolar se ha extendido a cargos como jefes de unidades departamentales, coordinadores de proyectos o ciclos de enseñanza, profesores tutores y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012). Las investigaciones son robustas al demostrar que el liderazgo del director es necesario, pero insuficiente para producir cambios en la enseñanza. Su impacto está en parte mediado por el liderazgo de docentes que promueven el aprendizaje colaborativo entre pares (Pan y Chen, 2020).

En la educación secundaria, los departamentos disciplinarios o de asignaturas son estructuras para organizar el trabajo docente situado en la didáctica disciplinar (Gairin, 1999). Constituyen un espacio estratégico para el desarrollo e innovación de la práctica docente y conformación de identidad profesional de docente especialistas (Visscher y Witziers, 2004; Hargreaves, 2019; García-Martínez, 2019). Diversas investigaciones han concluido que el potencial de estas contribuciones está mediado por cómo los directores gestionan y lideran el trabajo de los jefes de departamento y de los docentes en estas unidades (Klar, 2012; Leithwood, 2016; Wenner y Campbell, 2017; Tichnor-Wagner *et al.*, 2016). Por ello, el propósito del presente estudio es caracterizar expectativas y valoraciones de los integrantes de equipos de dirección escolar sobre los departamentos y el jefe de departamento como líder medio. En Iberoamérica, y particularmente en Chile, existe escaso conocimiento sobre el funcionamiento de los departamentos disciplinares, su liderazgo y contribución a la mejora escolar (Cortez y Zoro, 2016; Sepúlveda y Volante, 2019).

Antecedentes teóricos

Dada la complejidad y desafíos de dotar de mejores y mayores capacidades de gestión y liderazgo a las organizaciones escolares, especialmente de enseñanza secundaria, se ha instalado progresivamente en Iberoamérica las acepciones de liderazgos medios (Cortez y Zoro, 2016; García-Martínez y Martín-Romera, 2019) o intermedios (Sepúlveda y Volante, 2019), en alusión a la posición entre dirección y docentes. Tales definiciones no solo refirieren a la posición, sino también a una función como agente de cambio cultural al construirse en una fuerza movilizadora (Rincón-Gallardo, 2018).

El liderazgo medio: jefes de departamentos en educación secundaria

Aunque existe una variedad de modalidades organizativas para posicionar el liderazgo medio en el funcionamiento organizativo de los centros, la departamentalización es la que tradicionalmente representa dicha posición en el organigrama. Los jefes de departamento son líderes medios quienes cumplen funciones de enseñanza y aprendizaje con estudiantes y además asumen responsabilidades fuera del aula para, en alguna instancia institucionalizada, liderar a sus pares (Wenner y Campbell, 2017). Los jefes de departamento ocupan posiciones de liderazgo formal y desde la dirección se les asignan responsabilidades que permiten concretizar la visión del equipo directivo en cada asignatura particular (Katzenmeyer y Moller, 2009; Muijs y Harris, 2006; York-Barr y Duke, 2004; Bush, 2003).

El liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos se manifiesta en la influencia orientada a favorecer la colaboración, la creación de ambientes de colegialidad, y el desarrollo del departamento para aportar a la mejora de los resultados de aprendizaje en su disciplina o asignatura (Vanblaere y Devos, 2017). Las funciones de los jefes departamentales implican dar dirección estratégica, promover el desarrollo profesional docente a pares para la enseñanza de la disciplina, optimizar el uso de diferentes recursos, y ser líderes del aprendizaje para otros (Flückiger *et al.*, 2015; Harris *et al.*, 1995).

Una reciente revisión sobre liderazgo medio (Lipscombe *et al.*, 2021) indagó sobre sus ámbitos de intervención y de su influencia e impacto; allí se concluyó que los líderes medios impactan directa e indirectamente en la práctica docente, el desarrollo de equipos, la reforma escolar y aprendizaje profesional. Aunque dichos autores precisan que es necesaria más investigación sobre su impacto directo.

Si bien existe escasez de conocimiento sobre mecanismos de reclutamiento efectivos de jefes de departamento (Peacock, 2014), Vanblaere y Devos (2017) precisan que su elección se torna clave y deben ser cuidadosamente escogidos.

Los jefes de departamento en la evidencia del liderazgo medio en Chile

En Chile, son casi inexistentes las políticas con normativas legales que enmarquen las diversas manifestaciones del liderazgo medio (Ministerio de Educación, 2016). De hecho, no existe una política de desarrollo directivo que lo refiera en las normativas que definen el trabajo docente; no obstante, las escasas investigaciones realizadas en Chile muestran la existencia de docentes cumpliendo el rol de líder medio. Por ejemplo, el estudio de Araya (2015) reporta que los campos de acción del rol de jefatura y criterios departamentales que establecen el uso de recursos, métodos y tecnología para la enseñanza no están delimitados. Bielecka (2015), en tanto, halló que entre los integrantes de un departamento y la jefatura del departamento compartían objetivos, así mismo, que existía autonomía en el desarrollo de actividades pedagógicas creativas y seguimiento del desempeño docente en el aula, mediante la observación, retroalimentación y diálogo. Chávez *et al.* (2018), por su parte, concluyen que la estructura departamental es una estrategia para implementar principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje con el propósito de mejorar los resultados de aprendizajes. Barrios *et al.* (2018) hallaron que la toma de decisiones de jefes departamentales es incipiente como manifestación de liderazgo distribuido, pues prevalece el equipo directivo para las decisiones finales.

Más holísticamente, el estudio de Bellei *et al.* (2020) en liceos con muy buenos resultados precisa como factores de mejora interna determinantes el liderazgo del director al ampliar la distribución de poder, tanto en integrantes de su equipo directivo como en los departamentos y sus jefaturas. Sobre estos, se encontró que frecuentemente toman decisiones pedagógicas y curriculares, se reúnen semanalmente y coordinan su agenda con la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Además, en estos liceos las jefaturas son reconocidas por sus pares, pues poseen un claro liderazgo profesional.

Condiciones que promueven el liderazgo de los jefes de departamentos

Wenner y Campbell (2017) identificaron tres condiciones que inciden en cómo y cuánto contribuyen los jefes departamentales a los procesos y resultados del mejoramiento escolar: las competencias para ejercer este liderazgo, las prácticas de docentes directivos que generan condiciones

para el liderazgo, y una cultura profesional orientada a la colaboración y mejoramiento. Según la revisión de Leithwood (2016) y el estudio de Tichnor-Wagner *et al.* (2016), la dirección escolar debe asegurar espacios, horarios y claridad de propósitos para potenciar prácticas departamentales a fin de orientar el trabajo colaborativo entre pares.

Leithwood (2016) constató diferencias en la percepción de los directivos escolares sobre el rol de los jefes departamentales; estas varían desde directores que distribuyen el liderazgo y comunican lo que se espera de este cargo hasta otros cuya expectativa es que estos se limiten a gestionar tareas que delega el director, sin espacios para que surjan iniciativas desde los departamentos. Con esto, se identifica que los departamentos inefectivos se encuentran en centros escolares con directivos que restringen espacios de colaboración y tareas desalineadas con las prioridades de mejoras definidas por el centro.

El trabajo de los líderes pedagógicos medios requiere que los directivos distribuyan autonomía y autoridad en los jefes de departamentos como condición para que los colegas validen ese liderazgo y consideren valiosa y necesaria la participación en reuniones de departamento (Wenner y Campbell, 2017). El liderazgo distribuido que propician los directivos dice de la relación con el poder posicional de dichos jefes en las decisiones sobre metas, recursos y aprendizajes que el departamento debe lograr en sus estudiantes conforme al marco del plan de mejora del establecimiento. Esto evidencia que no actúan como meros conductos de comunicación del equipo directivo con los docentes (Gaubatz y Ensminger, 2015).

Coburn *et al.* (2010) demuestran que las interacciones entre los docentes pueden moldearse por las normas, estructuras y prácticas organizacionales que instala la dirección escolar. La conformación del departamento se potencia cuando los docentes tienen oportunidades regulares y permanentes de interactuar basadas en la colaboración y minimizando la competencia, además de contar con el tiempo necesario, de quien les dirige, para realizar tareas asociadas al cargo, la autonomía y el poder para tomar decisiones (Bennett *et al.*, 2007; Brown *et al.*, 2000; Dinham, 2007; Wenner y Campbell, 2017).

Otro aspecto refiere a la delimitación de responsabilidades y tareas del cargo de jefatura, junto al reconocimiento de su realización. Salleh (2017) muestra cómo la falta de claridad en dicho rol en este liderazgo incide negativamente en el desarrollo de las competencias, compromiso, autoeficacia y voluntad para asumir el cargo. Al respecto, Leithwood (2016) señala que los directivos necesitan trabajar cercana y colaborativamente con los jefes departamentales, generar oportunidades para la toma de decisiones y delegar en ellos responsabilidades.

Los estudios realizados en Chile y otros países iberoamericanos son limitados para comprender el liderazgo medio y el rol clave que cumple el director en el funcionamiento de los departamentos como unidades de

la estructura escolar, pese a su relevancia. El presente artículo aborda estas temáticas, pues reporta los resultados de una consulta a integrantes de equipos directivos, mayoritariamente directores y jefes de UTP, indagando sobre cómo se comprende el trabajo de los departamentos y su contribución a los procesos de mejora escolar. El liderazgo que pueden ejercer los docentes en cargos formales, como una jefatura de departamento, es un recurso que requiere ser gestionado por directivos que buscan propiciar el liderazgo distribuido.

Estas temáticas se examinan a través de dos siguientes preguntas de investigación:

1. Cuando existen departamentos, ¿cómo se organiza y gestiona el trabajo de estas unidades y sus jefaturas?
2. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de directivos respecto a la contribución de la departamentalización a los procesos de mejora escolar?

Metodología

Diseño

Las preguntas de investigación que aborda este artículo se enmarcan en un estudio más amplio sobre la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar. Utilizando un diseño exploratorio secuencial, la primera fase contempló recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra en la que se recogieron datos cuantitativos (Creswell y Plano Clark, 2018). La fase cuantitativa utilizó una encuesta *online* como técnica de producción de datos y el presente artículo reporta los resultados de esta encuesta.

Muestra

Centros escolares

Respecto a los niveles educativos, el 60,8 % de los 692 centros escolares representados en este estudio cubre desde el nivel preescolar hasta 4.º año de educación secundaria; un 27 %, solo cursos de educación secundaria (1.º a 4.º medio); y el 12,1 % imparte desde 7.º año de educación primaria hasta 4.º año de educación secundaria. Sobre la matrícula, el promedio es de 531 estudiantes, con 25 % de los centros con una matrícula inferior a 147 alumnos, y solo el 10 % tiene más de 725 estudiantes.

Al finalizar los dos primeros años de educación secundaria, los estudiantes en Chile pueden elegir uno de tres programas curriculares: Técnico-Profesional (TP), preparatorio para el mercado laboral; Científico-Humanista (CH), preparatorio para la educación superior; y Artístico (dos centros escolares de la muestra). En el Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), el rendimiento de los estudiantes en un programa CH es aproximadamente 30 puntos más alto en Lenguaje y hasta 50 puntos más alto en Matemáticas, comparado al promedio del programa TP (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). El 61 % de los directivos se desempeñaba en un centro que imparte un programa curricular solo en modalidad CH, un 22,9 % solo en modalidad TP y un 16 % con la modalidad polivalente (ofrece ambos programas). El 85 % de estos centros educa a mujeres y hombres. La mayoría (95 %) se ubica en zonas urbanas de distintas regiones de Chile.

Las familias chilenas pueden elegir entre centros escolares públicos administrados por municipios y financiados a través de un subsidio estatal (36 % de la matrícula total), administrados por sostenedores privados que reciben el mismo subsidio estatal (55 % de la matrícula total) y escuelas privadas totalmente financiadas por los padres (9 % de la matrícula total). El 46 % de los centros en los cuales se desempeñan los directivos participando en este estudio es administrado por sostenedores municipales y el otro 54 %, por sostenedores privados con subsidio estatal (particular subvencionado).

Directivos

El director del centro escolar es el responsable de la dirección del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cuenta con atribuciones pedagógicas y de gestión de recursos humanos para organizar, supervisar y evaluar el trabajo docente y administrativo (Cancino y Vera, 2017). Al director lo acompañan en las funciones directivas una jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), responsable de la gestión curricular del centro. Según las características de estos, el equipo de gestión puede, además, incorporar a un inspector general y un encargado del área de convivencia. En los centros públicos los directores son seleccionados por concursos normados por el estado para cargos en Alta Dirección Pública y, luego, el director puede nombrar a quienes integrarán a su equipo de gestión. El dueño de un centro particular selecciona a los miembros del equipo de gestión según los procedimientos que estime conveniente.

La población objetivo de este estudio (directores y jefes de UTP en centros escolares con educación secundaria) fue identificada a partir de una base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación que contenía el correo electrónico de 1867 directivos en estos cargos. Luego

de tres invitaciones, respondieron un total de 993 personas (52,9 %), de las cuales 737 correspondían a directivos en centros escolares que impartían educación secundaria completa y regular. Entre estos, 554 eran directores, 111 jefes de UTP y 66 ocupaban otros cargos responsables del trabajo de la unidad departamental. En la tabla 1 se presentan datos de las características demográficas de la muestra considerada en el análisis de datos.

Tabla 1
Características demográficas de los directivos

		Frecuencia	Porcentaje
Años en el cargo (N=737)	Menos de 1 año	116	15,7
	1 a 3 años	223	30,3
	4 a 7 años	194	26,3
	Más de 7 años	204	27,7
Género (N=555)			
	Mujer	293	52,8
	Hombre	262	47,2
Título profesional (N=555)	Profesor de Educación Básica	117	21,1
	Profesor de Educación Media	360	64,9
	Profesor Educación Diferencial	19	3,4
	Educadora de Párvulos	13	2,3
	Profesor de Educación Física, Musical, Artística o Inglés	34	6,1
	Otro título no profesor	12	2,2
Estudios de posgrado (N=522)			
	Magister	312	59,8
	Doctorado	11	2,1
	Postítulo	199	38,2

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y procedimientos

Se elaboró un cuestionario basado en cuestionarios utilizados en estudios previos y en los resultados de la fase cualitativa del estudio más amplio sobre la contribución de los departamentos (Montecinos *et al.*, 2022; Bennett *et al.*, 2007; Brown *et al.*, 2000; Dinham, 2007; Wenner y Campbell, 2017). Una primera versión del cuestionario fue piloteada con una muestra de directivos y se corrigieron preguntas confusas y alternativas que no abordaban exhaustivamente las posibles respuestas. El cuestionario de 31 preguntas consta de las siguientes secciones: 1) estructura de los departamentos (quiénes lo integran), 2) funciones (propósitos y actividades a realizar), 3) gestión del departamento (quién define las tareas y existencia de jefaturas, funciones y rol del equipo directivo), y 4) la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar. Para quienes señalaron que no tenían departamentos, se indagó por qué no existían. Además, se incluyó una sección para caracterizar a la muestra y a los centros escolares. Algunas preguntas utilizan respuestas de selección múltiple, otras utilizan una escala tipo Likert para indicar nivel de acuerdo, y otras piden ordenar las alternativas según su importancia o tiempo de dedicación.

Entre los meses de julio y noviembre del 2019 se envió un enlace al correo electrónico consignado en la base de datos para invitar a responder el cuestionario, con tres instancias de seguimiento. Los datos se analizaron mediante SPSS y, según las dimensiones analizadas, se utilizan estadísticas descriptivas e inferenciales para examinar posibles diferencias en función a: 1) si existe o no un jefe de departamento, 2) la dependencia del centro escolar (público versus particular subvencionado) y 3) modalidad de programa curricular (programa científico-humanista versus técnico-profesional versus polivalente). Estas características institucionales fueron utilizadas como variables independientes, considerando que la dependencia y el programa curricular se asocian a los resultados académicos que logra un centro escolar en Chile. En la presentación de resultados se detallan resultados en aquellas variables que muestran diferencias estadísticamente significativas en las pruebas realizadas.

Resultados

Los resultados se organizan en tres secciones. Primero, se caracteriza la estructura de los departamentos y su funcionamiento. Segundo, se aborda cómo los directivos gestionan el trabajo de estas unidades y sus expectativas respecto de los objetivos y actividades del trabajo por departamento y sus jefaturas. Por último, se señalan las perspectivas de los directivos respecto de las contribuciones de los departamentos que han observado en sus centros escolares.

Estructura de los departamentos

El 71 % (n=522) de los participantes señaló que en su centro escolar existía una estructura departamental; este valor se mantiene para ambas dependencias. Es más frecuente que los centros escolares con modalidad polivalente (77 %) tengan departamentos, en comparación al científico humanista (68 %). Un 61 % señaló que esta estructura existe hace muchos años y el resto, que se crearon en los últimos tres. Entre quienes reportan la existencia de departamentos, el 82 % mencionó que son unidisciplinarios (42 % de Matemática y 40 % de Lenguaje). Para el resto, los profesores de Matemática se integran con docentes de disciplinas afines como ciencias físicas y biológicas, y ciencias sociales y humanidades en el caso de Lenguaje.

Un 29 % (n=215) señala que en su centro escolar no existen departamentos, con la mayoría (73 %) precisando como razón principal la cantidad insuficiente de docentes para organizarlos y estructurarlos por asignaturas. Para un 8 % la razón es que desde dirección escolar no se consideran necesarios y el otro 5 % indica que esta estructura fue descontinuada por su bajo nivel de efectividad.

A las reuniones departamentales asisten solo docentes de las disciplinas incluidas en el departamento en casi un tercio de los centros. El resto de los participantes señaló que también se integran docentes del Programa de Inclusión Educativa (PIE), quienes apoyan el trabajo de los docentes con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La participación de integrantes del equipo directivo se reporta en un 47 % de los centros y en cerca de un 7 % se integran otros profesionales, como el psicólogo o asistente social.

Un 76,2 % (n=398) de los centros escolares con departamento cuenta con un docente que asume el cargo de jefatura o coordinador de departamento. Entre el 23,8 % de quienes señalan que en su centro no existe el cargo de jefe de departamento, el 46,6 % precisa como principal razón no disponer de horas para estas funciones porque la planta docente es pequeña. Para un 26,7 %, el motivo es que desde la dirección escolar no se consideran necesarios, y para el 14,7 %, no existen recursos financieros para pagar a quien ocupe este cargo. Cuando no existe el cargo, en el 61 %, los docentes van rotando para coordinar al grupo y en el resto lo asume un integrante del equipo UTP de gestión.

Gestión del equipo directivo para el trabajo de los departamentos

Las jefaturas departamentales y sus ámbitos de acción

De una lista de ocho criterios a considerar para elegir al docente que asumirá el cargo de jefe de departamento, se observan bastantes coincidencias con algunos matices en la importancia asignada según dependencia administrativa de los centros. Respecto de la experticia en el ámbito disciplinario, 95 directivos de centros particular privado lo mencionan, y es el criterio más importante para este grupo. En comparación, solo 51 directivos del sector municipal lo mencionan y es el tercer criterio más relevante. Entre directivos en centros municipales el criterio que concitó más acuerdo es la relevancia de las habilidades del docente para liderar a sus pares (75 directivos lo mencionan entre los tres más importantes), seguido de las buenas relaciones profesionales que establece con ellos (85 menciones).

En los centros particulares subvencionados, habilidades de liderazgo representan el segundo criterio más importante (con 77 menciones) y las buenas relaciones con pares es el cuarto (con 59 menciones). Para los directivos en centros escolares municipales, la trayectoria del docente en el centro escolar es mucho menos relevante (ocupa el séptimo lugar en la lista) en comparación a los particulares subvencionados para quienes es el tercer criterio más importante. En ambos tipos de dependencia, disponibilidad horaria y la voluntad del docente para asumir el cargo representan criterios menos relevantes.

Al consultar sobre las tareas más importantes de los jefes de departamento, se observa bastante dispersión en las respuestas respecto a qué y cuán prioritarias son estas (ver tabla 2). De un total de 344 directivos que reportan las tres tareas más importantes para este cargo, se observa que hay mayor acuerdo en lo que no son tareas prioritarias y menos en las que sí lo serían. En general, la mayoría de los participantes señala que aspectos más administrativos como elaborar informes no son una prioridad, al igual que representar al departamento en actividades cocurriculares. Estos resultados son similares al comparar centros escolares de distintas dependencias, así como con distintos programas curriculares.

La tarea en la cual se observa mayor consenso es respecto a generar una visión, valores profesionales y metas compartidas para la enseñanza y aprendizaje en la asignatura; un 65 % la identifica como la tarea más importante. Otra tarea que concita consenso en cuanto a su prioridad es realizar observación o acompañamiento al aula a docentes del departamento. La revisión y retroalimentación de materiales educativos elaborados por los docentes del departamento es señalada como la más importante

por el 41,5 %, pero para un 28,6 % esta tercera en importancia. Se observa aún más dispersión en la importancia relativa que se asigna a que el jefe de departamento revise o retroalimente recursos educativos elaborados por sus pares con solo uno de cada cinco, señalando esta como la tarea más importante y cerca de la mitad la pone como tercera en importancia.

Tabla 2

Orden de importancia de las tareas para las jefaturas departamentales

Tareas de los jefes de departamentos	n	Primera	Segunda	Tercera	M	DS
		%	%	%		
Generar una visión, valores profesionales y metas compartidas para la enseñanza-aprendizaje en la asignatura.	190	65,8	22,6	11,6	1,4	0,69
Realizar observación o acompañamiento al aula a docentes del departamento.	123	41,5	31,7	26,8	1,8	0,81
Diseñar e implementar desarrollo profesional para docentes del departamento.	103	29,1	37,9	33	2,0	0,79
Monitorear el avance de la cobertura curricular en cada nivel y entre niveles.	135	30,4	34,1	35,6	2,0	0,81
Retroalimentar a los docentes sobre el trabajo en aula.	136	25	38	36,8	2,1	0,77
Gestionar información para el equipo directivo, ministerio o sostenedor.	25	12	64	24	2,1	0,6
Revisar o retroalimentar materiales educativos elaborados por los docentes del departamento.	141	21,3	36,9	41,8	2,2	0,77
Planificar o ejecutar actividades de reforzamiento para evaluaciones externas.	37	18,9	37,8	43,2	2,2	0,76
Planificar o ejecutar actividades para estudiantes con bajo o alto rendimiento.	88	20,5	36,4	43,2	2,2	0,76
Representar al departamento en actividades curriculares.	4		50	50	2,5	0,28
Asistir a reuniones fuera del centro escolar por temas relacionados con la asignatura.	11		36,4	63,6	2,6	0,50
Mantener un registro de cada reunión del departamento.	34	8,8	8,8	82,4	2,7	0,61

Nota. Escala: 1 = Más importante; 2 = Segunda más importante; 3 = Tercera más importante

Fuente: elaboración propia.

Acciones directivas para orientar el quehacer de los departamentos

Respecto a las diversas acciones del equipo directivo para gestionar el trabajo de los departamentos son dos las realizadas por casi todos los participantes (ver tabla 3). Por una parte, se gestionan los recursos y apoyo que solicitan los departamentos y, por otro, se procura que los tiempos destinados para las reuniones departamentales se cumplan. Lo más habitual es que el director gestione los recursos y favorezca espacios para el desarrollo del liderazgo en jefaturas departamentales. El jefe de UTP es quien frecuentemente trabaja directamente con los jefes de departamentos para definir el plan de trabajo, su supervisión, desarrollo y cumplimiento de metas, proveer datos para acciones de mejora y reunirse periódicamente con departamentos y jefes. Esta tendencia se refuerza al observar que se reporta con un 84 % que es alguien del equipo directivo quien conduce las reuniones de departamento, indicándose que quizás el trabajo de los jefes de departamento es más de gestión que de liderazgo, distribución de tareas en el interior de los equipos directivos que coincidiría con el foco pedagógico esperado de esta estructura organizacional.

En dos de cada tres centros escolares la agenda de trabajo se desarrolla con algún nivel de participación del equipo directivo. El peso de esto, sin embargo, más frecuentemente recae en los propios departamentos, pues en el 56 % de los casos es el departamento solo o mayoritariamente quien define los temas de cada reunión. Pero en un porcentaje no menor (26 %) la agenda la define el equipo directivo y, con alguna incidencia, los departamentos.

Si bien no hay diferencias según dependencia y programa curricular en cómo se gestionan los departamentos, se observan algunas variaciones entre centros escolares que tienen y no tiene un docente que cumple funciones de jefe de departamento. Se espera que en los centros sin jefes de departamento no se desarrollen tareas asociadas al cargo, pero los resultados muestran otra cosa. Por ejemplo, solo un 2,3 % de los centros con JD señala que no se definen las funciones para los JD, valor que alcanza 16,8 % en centros sin este cargo ($\chi^2(3) = 38,78, p=000$). El que un porcentaje alto de centros escolares sin JD realice este tipo de acciones implica que no hay un docente en el cargo de jefatura de departamento, no se potencia el liderazgo medio, ya que es un integrante del equipo de gestión quien cumple funciones de liderazgo y gestión en las unidades departamentales. Asimismo, cuando no hay jefe de departamento, es más común (60,9 % vs. 39,1 % cuando existe el cargo de JD) que a los departamentos no se les solicite tareas asociadas a la entrega de datos que se generan desde los departamentos ($\chi^2(3) = 18,83, p=000$).

Tabla 3

Porcentaje de participantes que señalan realizar cada acción para gestionar los departamentos, según los cargos del equipo responsables de estas

Acciones	No la realiza el equipo directivo		Director/a	UTP u otro cargo en UTP	Otro miembro del equipo directivo
	n	%	%	%	%
Asegurar que los tiempos destinados a reuniones de departamento.	522	1,7	39,7	49,2	11,7
Conducir reuniones de departamento.	518	16,6	6,6	67	9,8
Entregar datos a los departamentos para que definan las acciones de mejora necesarias para mejorar.	521	1,2	12,3	82,3	4,2
Generar espacios para el desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión de los jefes de departamento.	512	12,3	63,5	212,9	2,3
Reunirse periódica e individualmente con cada jefe de departamento.	518	7,9	17	70,8	4,2
Reunirse periódicamente con todos los jefes de departamentos simultáneamente.	516	9,9	23,6	64,7	1,7
Solicitar al departamento datos o informes.	517	4,4	25,7	66,3	3,5
Solicitar al departamento la elaboración de un plan de trabajo e informes.	514	7,2	25,9	64,2	2,7
Aprobar/apoyar iniciativas de proponen los departamentos.	519	1,2	61,1	33,1	4,6
Definir funciones de la jefatura de departamento.	521	5,6	43	48,6	2,9
Definir el plan del plan de trabajo del departamento y supervisar su logro.	519	2,7	10,4	83	3,9

Fuente: elaboración propia.

Expectativas de los directivos escolares respecto del trabajo de los departamentos

Expectativas respecto de los objetivos a lograr

A los directivos que reportaron organizar el trabajo docente a través de departamentos se les consultó sobre los objetivos más importantes por cumplirse, ordenándolos de 1 (menos importante) a 7 (más importante)

para esta unidad. En general, los directivos focalizan el trabajo departamental en la labor pedagógica, es decir, se visualiza como un espacio de desarrollo profesional situado, colaborativo y orientado a fortalecer logros de aprendizajes. Cabe destacar que, para la mitad de los directivos las horas de trabajo por departamento también son un espacio para el trabajo individual docente, tarea que entra en tensión con la expectativa de generar un espacio para potenciar el trabajo colaborativo. La menor preferencia que conlleva el dedicar tiempo a recopilar datos o elaborar informes para la dirección escolar, sostenedores u otras instituciones externas, es un patrón que está en coherencia con los objetivos esperados por cumplir en esta instancia de trabajo docente.

Al comparar mediante la prueba Anova las respuestas entre centros escolares con jefaturas con aquellos sin este cargo, se observan diferencias estadísticamente significativas respecto al trabajo colaborativo y un foco en mejorar la convivencia (ver tabla 4). Donde no existe jefatura, es más importante mejorar la colaboración y la gestión de la convivencia. Donde existen jefaturas, se da mayor importancia a cerrar brechas de aprendizaje.

Tabla 4

Expectativas respecto de los objetivos a lograr por los departamentos según si existe o no el cargo de jefe de departamento

Objetivos	Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)		F(1, 483)	p
	M	DS	M	DS		
Desarrollo profesional de los docentes.	4,54	1,65	4,45	1,61	0,23	0,63
Mejorar la gestión de la convivencia en el aula.	3,07	1,71	3,52	1,74	5,48	0,02
Apoyar a la UTP en las tareas de implementación y monitoreo curricular y de aprendizaje.	3,02	1,74	2,89	1,73	0,44	0,51
Fortalecer la planificación de clases, diseño de actividades/materiales y evaluaciones.	4,36	1,45	4,16	1,57	1,44	1,44
Fortalecer los logros de aprendizaje de las y los estudiantes y/o disminuir indicadores de repitencia.	4,95	1,36	5,12	1,34	1,30	0,26
Identificar brechas y definir acciones de mejora de los resultados que logra la asignatura en Simce o PSU.	3,33	1,82	2,91	1,76	4,30	0,04
Generar un trabajo colaborativo y buenas relaciones profesionales entre docentes que comparten una asignatura.	4,40	1,77	4,84	1,51	5,56	0,02

Nota. Escala: 1=menos importante; 7= más importante

Fuente: elaboración propia.

En la valoración de los distintos objetivos, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas ($p > ,05$) según la dependencia del centro escolar, pero no según el tipo de programa curricular que imparte. Como se observa en la tabla 5, en el sector municipal se enfatiza más el desarrollo profesional, y en el sector particular subvencionado se enfatiza más la importancia de cerrar brechas de aprendizaje.

Tabla 5

Expectativas respecto de los objetivos a lograr por los departamentos según dependencia del centro escolar

Objetivos	Municipal (n=226)		Particular subvencionado (n=258)		F(1, 483)	p
	M	DS	M	DS		
Desarrollo profesional de los docentes.	4,7	1,6	4,4	1,6	4,77	0,03
Mejorar la gestión de la convivencia en el aula.	3,1	1,7	3,3	1,7	0,02	0,90
Apoyar a la UTP en las tareas de implementación y monitoreo curricular y de aprendizaje.	3,0	1,8	3,0	1,7	0,05	0,83
Fortalecer la calidad de la planificación de clases, diseño de actividades/materiales y evaluaciones.	4,4	1,4	4,3	1,5	0,76	0,38
Fortalecer los logros de aprendizaje de las y los estudiantes o disminuir indicadores de repitencia.	5,0	1,3	5,0	1,4	0,05	0,82
Identificar brechas y definir acciones de mejora de los resultados que logra la asignatura en Simce o PSU.	3,0	1,7	3,4	1,8	5,62	0,02
Generar un trabajo colaborativo y buenas relaciones profesionales entre docentes que comparten una asignatura.	4,4	1,7	4,5	1,7	0,01	0,91

Nota. Escala: 1 = menos importante; 7 = más importante

Fuente: elaboración propia.

Expectativas del trabajo de los departamentos

De un listado con nueve tareas que pueden desarrollar los docentes durante las reuniones de departamento, se solicitó identificar las cuatro a las que los departamentos esperaban que dedicaran la mayor cantidad del tiempo de la reunión (ver tabla 6). Sumando las menciones para cada actividad, el trabajo colaborativo en la planificación de clases, proyectos de enriquecimiento curricular o evaluaciones para cursos paralelos y entre niveles es la más mencionada, 63,8 % de los directivos que tienen

departamentos la indica entre las tareas a las que espera que dediquen más tiempo. Un 62,6 % espera que se dedique bastante tiempo a abordar los resultados de aprendizaje diseñando actividades de apoyo para quienes lo necesiten. Por su parte, poco más de la mitad espera que los departamentos analicen la cobertura curricular.

En la tabla 4 también se reporta el tiempo de dedicación a una tarea relativa al tiempo dedicado a otras. Al comparar las respuestas de directivos en centros escolares de distinta dependencia y con distintos programas curriculares, no se observan diferencias. Sin embargo, al comparar las expectativas de directivos que cuentan con jefaturas de departamento y quienes no cuentan con este líder medio son evidentes algunas diferencias estadísticamente significativas. Respecto del tiempo dedicado al trabajo individual durante el tiempo de reuniones, cuando existe jefatura se espera menor tiempo de dedicación en comparación a cuando no existe un jefe de departamento ($F(1,174) = 6,57, p=0,01$). En los centros con jefes de departamento también se asigna más tiempo al trabajo de los docentes analizando el desempeño de los estudiantes para generar apoyos a quienes estén con bajo rendimiento o se destaquen para elaborar apoyos pedagógicos ($F(1,325) = 8,05, p=0,005$)).

Tabla 6

Expectativas acerca del trabajo que se realiza en las reuniones de departamento

Tareas	n	Porcentaje (N=522)	Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)	
			M	DS	M	SD
Coplanificar clases, proyectos de enriquecimiento curricular, o evaluaciones.	333	63,8	2,0	1,04	2,0	1,06
Analizar la situación de estudiantes con desempeños descendidos o destacados y diseñar actividades de apoyo.	327	62,6	2,2	1,00	2,6	1,03
Monitorear el avance en las unidades en los cursos paralelos.	291	55,7	2,6	0,95	2,5	0,89
Analizar resultados de evaluaciones de nivel, o evaluaciones externas (Simce, PSU), y planificar acciones de mejora.	268	41,3	2,7	1,09	2,8	1,11
Diseñar e implementar desarrollo profesional para docentes del departamento.	255	48,9	2,3	1,14	2,3	1,21
Abordar temas de gestión (ej., calendarización de actividades, entrega de información).	184	35,2	2,9	1,10	2,8	0,99

Tareas			Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)	
	n	Porcentaje (N=522)	M	DS	M	SD
Trabajo individual del docente: corregir pruebas, planificar clases, atender estudiantes o apoderados, entre otras.	176	33,7	2,6	1,32	2,0	1,29
Intercambiar ideas/información para abordar problemas conductuales o psicosociales de las y los estudiantes.	151	28,9	2,9	1,03	2,9	0,96
Recopilar datos o elaborar informes solicitados por el equipo directivo, sostenedores u otras instituciones externas.	82	15,7	3,2	0,99	3,1	0,92

Nota. Escala: 1 = dedica más tiempo; 2 = Segunda en tiempo; 3 = Tercera en tiempo; 4 = Cuarta en tiempo de dedicación

Fuente: elaboración propia.

Valoración de la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar

Sobre la contribución de los departamentos a la mejora escolar, casi la totalidad de los participantes, tanto de centros particulares subvencionados como municipales, señalan que la existencia de los departamentos ha fortalecido el trabajo colaborativo entre docentes y las prácticas pedagógicas (ver tabla 7). Por su parte, el trabajo de los departamentos está poco relacionado con el trabajo con redes externas y tareas de carácter administrativas. Además, se señala que al agrupar a los docentes por departamento no se han producido externalidades negativas como pudiese ser una fragmentación exacerbada que aísla y tiende a generar identidades propias.

Del listado de las diez contribuciones a los procesos de mejora escolar asociadas a la implementación de unidades departamentales, se observan diferencias estadísticamente significativas entre centros escolares que tienen distintos programas curriculares. Es en los centros que imparten el programa CH donde se reporta una contribución mayor ($M=3,3$) a la creación de ambientes laborales que promueven la innovación en comparación a los polivalentes ($M=3,0$) y los TP ($M=2,0$) ($F(2,376)=5.86$, $p=003$). Además, se reporta una mayor contribución a promover el trabajo colaborativo cuando existe la jefatura ($M=3,5$) en comparación a aquellos centros en los que este cargo no existe ($M=3,0$) ($F(1,377)=5.90$, $p=016$).

Tabla 7*Valoración de la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar*

Contribuciones	n	Media	ds
Fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes.	379	3,4	0.63
Fortalecer las prácticas pedagógicas de docentes.	379	3,2	0.63
Crear un ambiente laboral seguro que incentiva a docentes a innovar.	379	3,1	0.70
Aumentar el nivel de confianza profesional entre docentes para solicitar ayuda, dar y recibir retroalimentación de sus pares.	379	3,1	0.69
Mejorar la implementación curricular.	379	3,1	0.64
Fortalecer el desarrollo organizacional a través de la distribución de tareas entre equipo directivo y docentes.	379	3,0	0.73
Mejorar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	379	3,0	0.66
Fortalecer el sello del establecimiento, sentido de pertenencia y clima laboral entre docentes.	379	2,9	0.69
Ampliar redes de colaboración con instituciones externas (ej., universidades o CFT, empresas y otros establecimientos).	379	2,3	0.91
Optimizar tareas asociadas a elaborar informes para el sostenedor, el ministerio u otro actor.	379	2,3	0.83
Generar cierto nivel de competitividad entre docentes de distintos departamentos.	379	2,0	0.89

Nota. Escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El propósito de este estudio fue caracterizar expectativas y valoraciones de los integrantes de equipos de dirección escolar sobre los departamentos y el jefe de departamento como un líder medio. Se indagaron las condiciones organizacionales que gestionan estos directivos para el trabajo docente organizado en departamentos. Los resultados muestran que la departamentalización es la estructura frecuente, independientemente del tipo de dependencia administrativa y programática de los centros, y su foco es lo didáctico-disciplinar (Gairin, 1999; Robbins y Coulter, 2018), conformados generalmente por docentes de una disciplina. Sin embargo, dado lo reducido del tamaño de algunos centros, estos no poseen departamentos, pero un porcentaje no menor de directivos señala que su inexistencia es debido a que no son necesarios o a su ineffectividad. Quizás, como señalan Wenner y Campbell (2017), tales directivos no activaron prácticas que generaran condiciones para el liderazgo docente y el desarrollo de sus capacidades.

Desde una perspectiva colaborativa en el trabajo departamental (Vanblaere y Devos, 2017) e interdisciplinaria, resultó que es frecuente que participen especialistas en NEE para el aprendizaje integral de los estudiantes, debido probablemente a las políticas educativas chilenas que promueven la inclusión escolar (Ministerio de Educación, 2015a) en el aula, más la normativa vigente que contempla horas de contrato para el trabajo colaborativo docente con profesionales del PIE.

Con relación a los criterios del perfil de la jefatura departamental, hay denominadores comunes entre las tres opciones de mayor frecuencia, independiente de la dependencia administrativa y programática de los centros. Así, la experticia disciplinar, liderar a pares y mantener buenas relaciones con los docentes son criterios afines al conjunto de funciones que señalan Flückiger *et al.* (2015) sobre tal perfil.

Respecto a tareas y roles de jefatura departamental, la literatura internacional resalta tal rol en la mejora escolar, siendo su tarea principal generar una visión, valores y metas compartidas en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina (Hallinger y Heck, 2010; Flückiger *et al.*, 2015). Labor que resulta la más frecuente reportada por los directivos, al igual que una alta convergencia en que funciones administrativas del cargo y su representación no son tareas prioritarias.

Aproximadamente, en uno de cada cinco centros con estructura departamental este cargo no está presente y cuando está la frecuente intervención de la dirección escolar en la conducción del trabajo departamental supone limitaciones para la distribución de liderazgo docente (Harris y DeFlaminis, 2016). Además, la ausencia de normativas legales en el sistema educativo chileno junto al alto nivel de rendición de cuentas centrado en el director pueden obstaculizar tal distribución (Montecinos *et al.*, 2015). Asimismo, en casos de inexistencia de jefaturas, se tendería a una mayor atención a procesos transversales escolares, como lo es la gestión de la convivencia más que el aprendizaje disciplinar.

Las principales acciones de los directivos sobre gestión departamental están asociadas mayoritariamente a roles unipersonales más que como equipo directivo. Así, gestionar apoyos y recursos sería una labor del director, mientras que implicarse en el plan departamental, su ejecución y evaluación sería responsabilidad de los jefes de UTP. Los directores facilitarían espacios para el desarrollo de liderazgos medios y los jefes de UTP provisionarían datos para que los departamentos planifiquen acciones de mejora en el aprendizaje de la disciplina. Ambas perspectivas de acciones generan condiciones mínimas desde dirección para asegurar espacios (Wenner y Campbell, 2017; Leithwood, 2016) y designar horas suficientes y claridad de propósitos para potenciar prácticas departamentales (Tichnor-Wagner *et al.*, 2016). Sin embargo, tal delimitada división de funciones de dos roles

clave en la estructura de dirección y liderazgo escolar chilena (Ministerio de Educación, 2015b) limitaría una mayor capacidad de práctica directiva conjunta (dupla) para el desarrollo departamental.

Las expectativas en los propósitos departamentales se concentran en que esta estructura fortalezca el aprendizaje estudiantil y disminuya la repitencia mediante procesos colaborativos entre docentes; así mismo, en que contribuya a la mejora de la implementación curricular y al aumento en los niveles de confianza entre docentes, fortaleciendo su autoeficacia. Así, las tareas requeridas para las reuniones departamentales incluyen: coplanificar clases, formular proyectos de enriquecimiento curricular y elaborar evaluaciones para cursos paralelos y entre niveles. El trabajo departamental se concentra en armonizar colectiva y colaborativamente componentes curriculares y pedagógicos, además de favorecer el desarrollo profesional situado, coincidiendo con Brown *et al.* (2000) respecto al éxito de la labor departamental. El trabajo colaborativo centrado en fortalecer la enseñanza-aprendizaje es uno de los atributos descritos tanto en centros que han tenido un notable desempeño en Chile (Bellei *et al.*, 2020) como en centros escolares efectivos en Estados Unidos (Preston *et al.*, 2017).

En la política educativa vigente en Chile la expectativa implica que los docentes trabajen colaborativamente para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje en su comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2019). Es más, se incentiva que directivos generen espacios de trabajo colaborativo mediante planes locales de desarrollo profesional. Se busca, entonces, que los centros promuevan diálogos focalizados en el aprendizaje de los estudiantes y un sentido de corresponsabilidad por el logro de los objetivos institucionales (MacBeath y Dempster, 2009). Los focos del trabajo departamental observados en este estudio son similares a los resultados de Bielecka (2015) y Chávez *et al.* (2018), quienes constataron el desarrollo de actividades pedagógicas creativas y compartidas para mejorar los resultados de aprendizajes.

Casi la totalidad de los directivos coinciden en que los propósitos y contribución de los departamentos a la mejora se focalizan en que esta unidad fortalezca la colaboración docente para mejorar la práctica pedagógica. Además, tal estructura no ha generado la balcanización que algunas investigaciones reportan cuando existen subunidades con un sentido de identidad más fuerte que su sentido de pertenencia a la organización (Hargreaves, 2019). La mitad de los directivos, sin embargo, esperan que los docentes dediquen más tiempo en las reuniones de departamento a dos actividades concretas: tareas evaluativas y labores administrativas realizadas individualmente, lo que restringe oportunidades de colaboración y propicia una cultura de trabajo individualista. Como indican Coburn *et al.* (2010), las interacciones entre profesores pueden ser moldeadas por normativas y prácticas organizativas que instala la dirección escolar.

Conclusiones

Desde la revisión de la literatura, diferentes estudios convergen en que la estructura departamental implica una opción tradicional para agrupar a docentes especialistas en educación secundaria que, bajo ciertas condiciones de funcionamiento dadas por los equipos directivos, aportarían indirectamente a procesos de mejora. Las estrategias clave en la efectividad departamental, basadas en principios del liderazgo distribuido, se enmarcarían en que los equipos directivos favorezcan oportunidades para el liderazgo docente, mediante jefaturas departamentales, y las condiciones para la colaboración docente.

Esta investigación produjo información a partir de un grupo considerable de directivos, mediante encuestas con respuestas voluntarias de una muestra no probabilística. En esta muestra la alta frecuencia de la estructura departamental como modalidad organizativa no se puede generalizar, pues por la naturaleza del estudio puede que los centros sin departamentos se hayan marginado.

El estudio se focalizó en las expectativas de los directivos a cómo esta unidad puede contribuir a fortalecer el núcleo pedagógico, para que futuras investigaciones profundicen en qué medida y condiciones estas se cumplen. Los resultados sugieren tensiones entre las condiciones que generan los directivos y sus expectativas sobre la contribución de los departamentos a la mejora escolar. Merece mayor atención empírica el insuficiente uso del liderazgo docente, particularmente de las jefaturas como recurso para promover una mayor confianza profesional. Comprender sus orígenes posibilita imaginar cómo podría abordarse esta tensión desde la política educativa y los programas de formación para líderes escolares.

Profundizar en qué modalidad de estructura alternativa o complementaria a los departamentos es más pertinente para armonizar el currículum y un modelo pedagógico integral y menos fragmentado es otro tema para investigaciones futuras. Crear la estructura departamental también se ha visto como limitación, si genera culturas balcanizadas y restringe un abordaje multidisciplinario que involucre a los estudiantes en proyectos y promueva el pensamiento creativo en la resolución de tareas auténticas. Todos estos son aspectos posibles de investigar, considerando que en algunos centros el departamento disciplinar se discontinuó por ser una estructura poco efectiva.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Panorama de la educación media técnico profesional en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>
- Araya, F. (2015). *Rediseño del rol y función del jefe de departamento de asignatura. Estudio de caso* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21526>
- Barrios, P., Escare, K., Espinoza, J. y Jiménez, A. (2018). *Liderazgo distribuido un estudio de caso a los beneficios y dificultades de su implementación desde los jefes de departamentos de liceos municipales* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7000/UCC7369_01.pdf
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. y Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453-470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Bielecka, J. (2015). *Las características de liderazgo intermedio en el departamento de inglés en un colegio particular privado de alto rendimiento académico* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15788>
- Brown, M., Rutherford, D. y Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT237](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237)
- Bush, T. (2003). Concepts and evidence in educational leadership and management. *Educational Management & Administration*, 31(3), 227-230.
- Cancino, V. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- Chávez, S., Faúndez, M., Martínez, A. y Zett, I. (2018). *El jefe del departamento y las unidades departamentales como promotores del desarrollo profesional docente: un estudio de caso* [tesis de licenciatura].

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7000/UCC7407_01.pdf

- Coburn, C., Choi, L. y Mata, W. (2010). I would go to her because her mind is math: Network formation in the context of a district-based mathematics reform. En A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Harvard University Press.
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. (Nota técnica n.º 8). Líderes Educativos - Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79. <https://doi.org/10.1108/09578230710722458>
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N. y Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2), 60-74.
- Gairin, J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-26.
- García-Martínez, I. (2019). *Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria* [tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55983>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gaubatz, J. y Ensminger, D. (2015). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163. <https://doi.org/10.1177/1741143215587307>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>

- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., Jamieson, I. y Russ, J. (1995). A study of "effective" departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/0260136950150306>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Klar, H. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 175-197. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577910>
- Lahtero, T., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- MacBeath, J. y Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. Routledge.
- Maureira Cabrera, O. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <http://bcn.cl/2f8t4>

- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Marco para la Buena dirección y Liderazgo Escolar*. Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <http://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montecinos, C., Cortez, M., Zoro, B. y Zett I. (2022). Senior leaders' theories of action for managing subject departments as a school improvement strategy. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2). <https://doi.org/10.1177/17411432221089200>
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Panoramas de la educación. Indicadores OCDE 2014. Informe español. Report*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pan, H. y Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, E., Ramsey, R. y Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar en liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 355-388). Ediciones Universidad Diego Portales - Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2018). *Administración. Decimotercera edición*. Pearson Educación.
- Salleh, H. (2017). *The attractions and challenges of building teacher leaders* [sesión de conferencia]. Educational Leadership for a Global Society: Challenges, Dilemmas and Ways Forward, Ettington Chase, Stratford-on-Avon, UK.

- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Josey-Bass.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C. y Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Visscher, A. y Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.
- Wenner, J. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>