



REVISTA INTERNACIONAL DE

# ESTUDIOS <sup>en</sup> EDUCACIÓN

Estudios - - - - -

Miriam Aparicio de Santander

**1**

La deserción en la universidad argentina: algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo

Pág. 01

Tevni Grajales Guerra

**2**

Evaluación de los elementos de enseñanza y de aprendizaje en el aula según los perciben maestros y estudiantes

Pág. 22

Aracely Vázquez García

**3**

La modificación de planes de estudio en las instituciones de educación superior del Estado de Nuevo León, México

Pág. 31

Edith Moroni y Gladys Duarte

**4**

Actitudes del docente común de la ciudad de Posadas frente a la integración de los niños con necesidades educativas especiales

Pág. 41

Reflexiones - - - - -

Adriana Lo Schiavo de Randazzo

**5**

Una mirada al conocimiento científico desde el paradigma de la complejidad

Pág. 58

Reseñas - - - - -

Fernando Aranda Fraga

**6**

Desafíos de la educación superior en el nuevo milenio

Pág. 63



# EQUIPO EDITORIAL

---

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra, Vicente León Vázquez, Eleodoro Rodríguez Curi, Jorge Torreblanca

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Sergio Miranda, Jorge Ramiro Quinteros, Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko, Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse, Johnny Ramírez, María Cristina Richaud de Minzi, Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Saúl Torres Figueroa,

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 1, No. 1, enero - junio de 2001  
Publicación semestral de la Universidad de Montemorelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, [www.um.edu.mx](http://www.um.edu.mx), [vkorniej@um.edu.mx](mailto:vkorniej@um.edu.mx). Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510. Fecha de última modificación: 30 de abril de 2001.

### **Estudios**

- 1 La deserción en la universidad argentina: algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo  
*Miriam Aparicio de Santander*
- 22 Evaluación de los elementos de enseñanza y de aprendizaje en el aula según lo perciben maestros y estudiantes  
*Tevni Grajales Guerra*
- 31 La modificación de los planes de estudio en las instituciones de educación superior del estado de Nuevo León, México  
*Aracely Vázquez García*
- 41 Actitudes del docente común de la ciudad de Posadas frente a la integración de los niños con necesidades educativas especiales  
*Edith Moroni y Gladys Duarte*

### **Reflexiones**

- 58 Una mirada al conocimiento científico desde el paradigma de la complejidad  
*Adriana Lo Schiavo de Randazzo*

### **Reseñas**

- 63 Desafíos de la educación superior en el nuevo milenio  
*Fernando Aranda Fraga*

## LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: ALGUNOS EJES PARA EL REPLANTEO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y DE EMPLEO

Miriam Aparicio de Santander  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

### RESUMEN

*La presente comunicación remite a un estudio inserto en un programa de investigaciones más amplio sobre Evaluación de la Calidad de la Universidad, realizado en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Córdoba (CIUNC). El mismo resultó seleccionado en la Convocatoria efectuada por la Secretaría de Políticas Universitarias<sup>1</sup> a efectos de profundizar en las causas de la deserción en Argentina. El programa incluye tres subproyectos cuyos ejes son (a) el éxito, (b) el retraso y (c) el fracaso (deserción) académico y socioprofesional. El que aquí nos ocupa tuvo por objeto dilucidar las raíces del fracaso en la Universidad por ser éste un problema que —pese a asumir hoy dimensiones dramáticas en el mundo y resultar preocupante en Argentina— ha sido insuficientemente estudiado desde una perspectiva integradora que recupere los factores estructurales e institucionales junto al actor psicosocial. Se elaboró al efecto un modelo sui generis que incluye 212 variables de diferente índole con el objeto de observar el peso relativo de ellas en su interacción autosostenida. Como es sabido, al amparo de hiperfuncionalismos, sociologismos y psicologismos, unas y otras han sido descuidadas a la hora de las explicaciones. La metodología fue cuantitativa-cualitativa haciéndose hincapié en el análisis de procesos antes que de resultados. Varias fueron las técnicas cualitativas usadas. El desarrollo del proyecto comportó un importante trabajo de campo (seguimiento en domicilio de una muestra de casi 3.000 desertores que hacen su ingreso a la UNC a partir de 1980 a 18 carreras). Los resultados fueron contrastados con los obtenidos dentro del mismo programa de investigaciones en dos submuestras: graduados y sujetos retrasados, lo que arroja especial luz sobre la importancia de los diferentes factores en lo que a logro se refiere. Los hallazgos acusan la franca incidencia de factores estructurales, institucionales y psicosociales en una interacción sostenida que aleja de determinismos mecanicistas y lecturas lineales. El balance global y “evaluación de lo evaluado” que aquí se ofrece invita a un replanteo en orden a la implementación de nuevas políticas y estrategias.*

Pese a ser el fracaso en la Universidad una problemática mundial que no cesa de invocarse en los contextos académicos, lo producido ubica en el encua-

---

<sup>1</sup>Programa de Investigación en Universidades. Subsidio-premio al mejor proyecto. A la convocatoria se presentaron 33 proyectos de 22 universidades nacionales.

dre de los “enfoques” no alcanzándose resultados holísticos que develen los muchos condicionantes en su intervinclación. En todo caso, las discusiones recaen sobre un ángulo (económico, pedagógico —procesos de enseñanza-aprendizaje en sala de aula desde distintas corrientes teóricas—, psicológico, etc.) o se efectúan desde un enfoque. Las explicaciones —si cabe— de “rango medio” abundan pero, paradójicamente, contrasta la ausencia de análisis integra-dores.

Partiendo de los vacíos detectados, se trabaja aquí a la luz de un modelo procesal sistémico *sui generis* (Aparicio, 1995, 1999). Esto es lo peculiar del abordaje: visualizar la problemática desde un cuadro integrador que no deja de lado ni a la instancia Universidad, ni al mercado, ni al individuo sino que los observa en su interjuego causal; un cuadro que comporta metodología cuantitativa y cualitativa, pues lo humano escapa a las cifras y a otros factores de superficie.

Un modelo tal, por lo demás, permite conocer los “ingresos” y las “salidas” del sistema pero *mediados* por los procesos psicosociales. Esto último es, al par, original y fundamental; de otro modo caeríamos en el reduccionismo que extrapola modelos de las ciencias naturales a las sociales olvidando a su actor último, el hombre (Boudon, 1977).

Por fin, merced a esta perspectiva, una vez “reintroducida en el sistema información clave sobre los condicionantes de fracaso”, se pueden computar costos, riesgos y beneficios tanto personales como sociales para transferirlos al sector decisonal a fin de replantear —sobre la base del conocimiento de los condicionantes y consecuencias actuales del problema— los ángulos conflictivos del sistema educacional, sociocultural y

productivo.

### Encuadre teórico

#### OBJETIVOS

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

1. Observar la relación deserción-variables de base, socioculturales, de personalidad, psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales con miras a la detección de las principales causas.

2. Esclarecer el peso real de los factores y procesos que, en su interrelación, conducen al fracaso desde los propios referentes empíricos, evitando extrapolaciones ajenas a nuestra realidad.

3. Captar la influencia de las políticas educacionales adoptadas históricamente sobre el fenómeno de la deserción.

4. Observar la incidencia de los sistemas de evaluación en la problemática del abandono.

5. Analizar la relación abandono/sistemas de admisión (restringido e irrestringido).

6. Conocer qué aspectos de personalidad y psicosociales se asocian con mayor frecuencia a deserción a fin de reconocer a la población de alto riesgo y poder tomar las medidas preventivas pertinentes.

7. Averiguar la incidencia en el abandono de la eventual desarticulación entre nivel medio y superior (nivel de conocimientos con que se llega a la Universidad, carencia de hábitos de estudio y de juicio crítico, etc.).

8. Captar el impacto sobre el fenómeno del abandono de la devaluación de los diplomas en el mercado de empleo.

9. Analizar el peso de los factores motivacionales y, particularmente, de las actitudes de los sujetos frente a la enseñanza en relación con logro.

10. Conocer la curva de rendimiento de los desertores en los distintos años

del plan de estudios y materias “filtro” con miras a plantear los reajustes necesarios.

11. Apreciar cuantitativamente la evolución del fenómeno en la última década en nuestro contexto y en relación con las connotaciones que éste adquiere a nivel mundial.

### DESARROLLO

El desarrollo se efectuó en tres instancias. Se ofrece a continuación una síntesis.

#### 1. Encuadre global

Se desarrollan dos cuestiones estrechamente ligadas al abandono en cuanto fenómeno mundial que conviene tener en cuenta a la hora de la evaluación por cuanto no se trata de un problema específico argentino.

#### *Evolución de la enseñanza superior en los últimos decenios*

La primera cuestión es la evolución de la enseñanza superior en los últimos decenios por cuanto el fracaso en el ámbito académico/laboral a que asistimos parece indisoluble de ciertos hechos económicos, políticos y sociales que subyacen, luego del gran despegue, a lo reconocido como “crisis mundial de la educación”. Como es conocido, en el plano educacional las últimas décadas estuvieron signadas por el crecimiento de efectivos escolarizados (Aparicio, 1988d, 1989, 1992b, 1994a; Becker, 1964; Boudon, 1977; Latiesa, 1992; Lévy-Garboua, 1976, 1978; Passeron, 1982, 1983). No obstante, este incremento se vio acompañado de componentes diferenciados que nos permiten establecer tres momentos a nivel mundial. Delinéandolos:

En la *primera etapa* (década del ‘70), el modelo de la demanda educacio-

nal prevaleció ante los requerimientos sociales y tecnológicos y una sostenida expansión económica. Hubo un despertar de las aspiraciones en los sectores desfavorecidos, que vieron en la educación la posibilidad de ascenso y, en ese marco, la igualdad de oportunidades apareció como la meta que se va a alcanzar (Bénéton, 1975). Todo ello tuvo sus consecuencias tanto en el plano cuantitativo (crecimiento de las tasas de escolarización y abandono) como en el cualitativo pues se registró un incremento en las expectativas, nuevas motivaciones y roles (particularmente por la mayor participación de la mujer) (Aparicio, 1992a; Fernández Berdaguer, 1983; Latiesa, 1992; Marín Ibáñez, 1990; Rossetti, 1992).

En la *segunda etapa*, la expansión cuantitativa en lo educacional fue generando cada vez más una degradación cualitativa en el mismo plano (Aparicio, 1991a, 1991b; Frisch, 1972; Lévy-Garboua, 1976, 1978, Passeron, 1982, 1983). La crisis de los años ‘73-‘75 puso al descubierto la disparidad de la oferta educativa (mujeres, obreros, adultos) respecto de la demanda ocupacional. El mito de la educación como factor suficiente de progreso se rompió (Aparicio, 1985c, 1985d). Con ello, teorías como la del capital humano que veían en la educación una inversión fueron reemplazadas (Becker, 1964; Eicher, 1973, 1979; Schultz, 1961) por nuevos paradigmas de signo sociológico o psicosocial (reproductivismo, gratificación diferida) (Bourricaud, 1975; Germani y Sautu, 1965; Lévy-Garboua, 1976). Por otro lado, la devaluación del título fue acompañada por una caída de las expectativas por la menor rentabilidad de los diplomas (Carabaña Morales, 1987). La brecha estructura educativa-estructura socioeconómica fue marcándose (Aparicio,

1984a, 1984b, 1988c).

En la *tercera etapa* ya prima el modelo de oferta/demanda. La crisis patente en el plano productivo (desempleo, ingresos menos acordes a la formación) se evidencia en el plano psicosocial a través de la frustración, la anomia, la caída de las aspiraciones, la rebeldía y el deterioro de la salud mental (Aparicio, 1993a, 1994b, 1994c; García Rodríguez, 1993). El mundo reacciona. Europa cree encontrar la solución a la crisis laboral reimplantando el *numerus clausus* en muchas universidades (Aguirre de Carcer, 1983; Díaz Allué, 1973; Escudero Escorza, 1981). Argentina coloca como objetivo primario la democratización de la enseñanza y la igualdad de oportunidades se erige en lema. Sin embargo, hoy se debate entre la cantidad y la calidad mientras el abandono aumenta y la crisis se acrecienta en el plano psicosocial, un plano teñido de frustración ante las fuertes limitaciones estructurales (Aparicio, 1981a, 1981b; Bertoni y Cano, 1990; Carciofi, 1980; Domínguez Vargas, 1984; García Rodríguez, 1993; Ibarrola y Gallart, 1994; Pithod y Tablon, 1986; Poppovic, 1987; Rajneri, 1990; Rama, 1980, 1987; Riquelme et al., 1989; Tanguy, 1986). De mitigar las expectativas puestas en la educación se ocupan, por lo demás, varios sociólogos, como Boudon (1979), Lévy-Garboua (1976), Bénétón (1975), Passeron (1982), Baudelot y Establet (1971) y M. de Saint Martin (1968), entre otros.

*Alcance del problema del fracaso académico y socioprofesional en diversos países*

Como segunda cuestión, se hace una breve referencia al alcance del problema del fracaso académico y socioprofesional en diversos países por

estimarlos de utilidad a la hora de evaluar nuestra situación. La contrastación de problemáticas comunes y diferentes permite situarnos mejor, aunque la comparación en el plano internacional conlleva siempre las dificultades conocidas (Boudón, 1973/1983; CIDE, 1990; CEREQ, 1981; Evans, Franz y Martin, 1984; Marín Ibáñez, 1990; OCDE, 1994).

La gravedad del problema, bastante poco explorado todavía, parece preocupante en las dos instancias abordadas: la académica y la socioprofesional. Las tendencias en ambas muestran mayores tasas de abandono de los estudios y de paro o subempleo en universitarios (Affichard, 1973; Bouffartigue, F. de Coninck y Pandaries, 1992; Bowers, 1984a, 1984b; Cariola y Cerri, 1989a, 1989b; CEREQ, 1981; Courpasson, 1994; López de Croce, 1990; Evans et al., 1984; Herrans Gonzalez, 1992; Jarousse, 1984; Latiesa, 1992; Malledo, 1987; Marín Ibáñez, 1990; Nicole-Drancourt, 1994; Payne y Hartley, 1987; Pedró, 1992; Reimer, 1971; Reynaud, 1993; Riquelme, 1989; Tanguy, 1986). Asimismo, resulta inquietante la incidencia de este “fracaso académico o laboral”, como se le ha dado en llamar, en el fracaso psicológico; relación que apareció clara en el estudio desarrollado con diplomados referido y, mucho más marcada aún, entre sujetos que permanecen en el sistema retrasados por la confluencia de una buena cantidad de variables (Aparicio, 1991b, 1993a, 1994b, 1994c; Cramer y Werner, 1984). Por lo demás, siendo el hombre un ser social, esta frustración pronto redundará en fracaso social o colectivo y —por el juego autosostenido de sujeto/estructura— revierte sobre ella retroalimentando negativamente lo estructural. El espiral,

pues, se acrecienta: al fracaso personal continúa uno social y este nutre, nuevamente, al personal siendo la problemática todavía más grave en los países subdesarrollados. En este sentido, una aproximación sistémica que recupere los condicionantes psicológico-sociales junto a los estructurales resulta relevante.

## 2. Teorías más relevantes y/o paradigmas sobre la problemática

Se recorren en el estudio las propuestas europeas y americanas, incluyendo las latinoamericanas y los paradigmas de índole diversa según prime la perspectiva *sociocultural, psicosocial o económica*. Además, atendiendo a que tales perspectivas se encuadran en paradigmas deterministas o interaccionistas, se analizan los distintos modelos bajo el paradigma envolvente y delimitan los rasgos fundamentales de los subtipos (Boudon, 1977; Olson, 1965).

La cuestión es importante en el encuadre de la investigación que procura dilucidar condicionantes de fracaso porque, conforme a los primeros, el fenómeno social es el producto de comportamientos, *no de acciones orientadas a fines* que los sujetos buscan conscientemente. Esto es, aparece como el resultado de las estructuras, elementos anteriores y explicativos en relación con la conducta (sociologismo). Brevemente, estos modelos están en la base de una sociología sin sujeto, en donde lo psicológico-individual no tiene ningún lugar. Las estructuras son responsables del fracaso (Aparicio, 1985a, 1985b; Bisseret, 1968; Passeron, 1982, 1983).

Los modelos interaccionistas, en cambio, explican el fenómeno social por la composición de un conjunto de acciones, entendiendo por acción el comportamiento orientado a la búsqueda de un fin. La elección, decisión, libertad, la

faz psicológica está, pues, en el centro, lo mismo que el *homo intentionel* (de racionalidad limitada).

Este retorno crítico tuvo, además, un doble objetivo: poner a prueba la fecundidad heurística de los paradigmas en el contexto de un país menos desarrollado que donde fueron producidos e identificar los mecanismos "responsables" del fracaso escolar-profesional para incorporarlos a nuestro sistema explicativo-comprehensivo.

El camino fue elegido entre otros posibles porque conforme al paradigma será la forma como se conciba el fenómeno. Captar el lenguaje de base es, entonces, condición para una más correcta interpretación de las variadas concepciones que existen sobre fracaso.

Por último, el veredicto del modelo lo da la realidad: un paradigma *nunca puede ser juzgado en el plano ontológico sino sólo en el metodológico*. Así, un modelo interaccionista puede tomar formas más o menos complejas según el fenómeno que se va a explicar pero "no es verdadero ni falso, real ni irreal; sí puede ser más o menos adaptado al fenómeno que se desea analizar" (Boudon, 1977).

La pertinencia depende, pues, del hecho que se quiere estudiar. De allí la tarea que orientó esta investigación: aproximarnos a un modelo que fuera más explicativo y comprensivo que los monofactoriales, sin descuidar los referentes empíricos.

Detenemos más en los paradigmas escapa al objetivo. Sí interesa retener que la revista a los mismos permitió advertir los siguientes hechos:

1. La mayoría se centra en el fracaso académico por la gravedad que reviste.
2. La dimensión "mercado" surge en algunos como aspecto derivado y sólo es objeto de un tratamiento indirecto. La

proliferación de intentos en la primera línea contrasta con la ausencia de modelos desde la faz estructural.

3. Predominan los enfoques simplistas, que nuclean la discusión en torno de algún factor y olvidan el interjuego causal.

4. El reduccionismo metodológico en que se cae es flagrante. Un lugar común es el énfasis en un ángulo o metodología en detrimento de otras complementarias.

5. Por si ello fuera poco, además de existir pocos estudios en torno del comportamiento integrado de las variables que inciden en el éxito en la Universidad, los resultados hallados generalmente desde encuadres cuantitativos sugieren asociaciones complejas y hasta contradictorias. Es habitual que se analice un ángulo sin captar su interrelación con otros o se trabajen estadísticamente las dimensiones descuidando los procesos psicosociales. En la práctica, los estudios quedan en el nivel agregado que, por su propia naturaleza, no permite “comprender” el fenómeno.

6. Por fin, es un lugar común el énfasis en la carencia de trabajos holísticos. La multiplicidad de explicaciones (sociologismos, psicologismos, individualismos) refleja que la problemática del éxito escolar en su relación con el éxito profesional —aunque señalada indirectamente por algunos tratadistas— no ha sido abordada desde un modelo integrador.

Cerrando esta aproximación teórico-metodológica digamos que el análisis crítico de los modelos teórico-metodológicos muestra modelos agotados, “heredados” bajo otras situaciones estructurales, lo que desdibuja hoy su valor heurístico.

En Latinoamérica la situación es particularmente crítica por la evidente

desconexión entre la lógica de los modelos y la lógica de los problemas reales que deben afrontar los sistemas educativos y de empleo (Aparicio, 1988a, 1988b, 1992c; Gallart, 1992). Concretamente, sobre nuestro problema—decrecimiento del éxito académico y dificultad para una inserción acorde a la formación—no ha habido consenso; líneas opuestas fueron al debate pero ningún modelo ofreció un cuadro general de los factores involucrados.

De la revista efectuada se infiere también la gravedad de las extrapolaciones, la necesidad de recrear la teoría desde nuestros referentes reales y la utilidad que ofrece una perspectiva sistémica.

### 3. Explicaciones sobre el fracaso escolar

Se desarrollan, básicamente, dos aspectos: (a) condicionantes de la deserción y (b) definición y operacionalización del fracaso.

#### *La deserción: variables causales o condicionantes*

La revisión sobre el particular muestra la misma problemática planteada: escasas investigaciones holísticas agravadas por la falta de univocidad del término “fracaso”, razón por la que las definiciones se refieren a aspectos diferentes, tales como bajo rendimiento, repetición de asignaturas o cursos, abandono de la carrera, baja calidad de la enseñanza, inadaptación, entre otros. Cabe distinguir además entre fracaso “verdadero y definitivo” y fracaso “aparente y remediable”.

En el fondo, bajo las distintas acepciones, subyacen diversas concepciones filosófico-educativas. Encontramos, pues, casi tantos modos de abordar el fracaso como autores y escuelas. Así

Gilly (1978) lo vincula a factores fisiológicos, psicobiológicos y clima familiar; Otros (Bernstein, 1965; Elder, 1965; Ríos González, 1973) ven el rendimiento como fruto de la interrelación de factores tan distintos como la inteligencia, el sexo, el tipo de centros donde se cursan los estudios, los efectos que produce el nivel sociocultural de las familias en el desarrollo de la inteligencia de sus hijos y en el rendimiento académico, la importancia de los códigos culturales y el lenguaje, entre otros. Desde otra línea, Martínez Muñiz (1983) y Montane (1983), en cambio, vinculan el fracaso escolar a la inhibición intelectual del sujeto, asociada a su vez al clima familiar. Hernández Ruiz y Gómez Dacal (1982) distinguen el fracaso en el nivel primario del ya casi irrevocable, producido en el nivel superior, enfatizando también la carencia de estudios en este último plano.

Por lo demás, no es necesario decir que la mayoría de las publicaciones de organismos internacionales hacen referencia sólo a datos estadísticos (tasas de abandono, retención y repetición). Esto, si bien advierte sobre la gravedad del hecho y su generalización, no permite avanzar conclusiones sobre sus posibles causas (Berthélot, 1982). Otros muestran a la problemática asociada a la falta de selección de los estudiantes al ingresar a la universidad (Apodaka, Grao y Martínez, 1986; Chacón, 1969; Díaz Allué, 1973; Fernández Pérez, 1988).

Otros, por el contrario, hacen incursiones cualitativas procurando remediar la cuestión colocando como causas del fracaso el origen social y las deficiencias del sistema educativo sumándose a las múltiples voces levantadas desde el hiperfuncionalismo francés y quienes, como Latiesa (1992),

niegan el valor de “super rol” a la pertenencia de clase.

Muchos otros estudios en la línea señalan que vinculado al mayor fracaso se halla la inseguridad, ansiedad, angustia, sentimientos de inferioridad y de culpa, falta de confianza en sí mismo, tendencia a la sumisión, carencia afectiva, inmadurez, inhibición, desadaptación social, agresividad, impulsividad, soledad, bajas expectativas y pocas aspiraciones. Con todo, como es fácil ver, este tipo de análisis queda sólo en aspectos psicológicos dejando de lado otros factores personales, contextuales y estructurales.

La escuela española atribuye el fenómeno a aspectos tan diversos como la desnutrición, situaciones familiares, escolares y psicoeconómicas perturbadoras, a la salud mental y física, sistemas obsoletos, profesores demasiado ocupados, ciertas formas de vida y hábitos negativos, la influencia de los medios de comunicación, rasgos hereditarios que incapacitan, aparición de fármacos, drogas e inhalantes volátiles...

Limitándonos ahora a algunas de las aproximaciones en el ámbito exclusivamente *universitario*, el fracaso se define primariamente por “abandono de carrera y repetición de curso” (González Tirados, 1984) pero incluye dos aspectos: cuantitativo y cualitativo.

Si nos atenemos a los cuantitativos, el fracaso se define como una medida, es decir, el tanto por ciento de sujetos que no obtienen el título previsto o la calificación exigida para el acceso a otro curso superior. La mayoría de las investigaciones nos reporta datos de este tipo. Pero también habrían factores cualitativos (aptitudes, hábitos de estudios, satisfacción, ambiente familiar

en torno del estudio) (Fernandez Benassar, 1981).

Otras investigaciones sobre fracaso arrojan como causas la excesiva duración de las carreras, la masificación, la precariedad de medios, la baja dedicación de los docentes, la carencia de expectativas a la vista del creciente paro y de las bajas posibilidades de inserción laboral acorde a la formación, el trabajo paralelo a los estudios. A eso se suma la ineficacia académica, la mala calidad de la enseñanza, la falta de profesionalización, los sistemas de evaluación y de selección, entre otros factores.

Algunos autores ponen, todavía, como causas de fracaso académico aspectos tales como la dificultad manifiesta de los estudios, el alto nivel de exigencias del profesorado (diferencial según carreras y áreas), la inadecuación entre lo ofrecido por los profesores en clase y lo exigido a la hora de la evaluación, el salto importante que supone el tránsito del nivel medio a la Universidad en sentido amplio, la falta de preparación en técnicas de estudio, la escasa orientación vocacional y baja importancia acordada a ella, el alto número de alumnos por clase, la ausencia de selección en algunas carreras, el énfasis de lo teórico-enciclopédico contra la práctica, la baja dedicación del profesorado, el bajo interés despertado entre los alumnos, la poca comunicación existente entre profesor y alumno en una universidad de masas.

Las perspectivas, multiplicadas cada vez más, son fragmentarias y el fenómeno del fracaso demasiado complejo como para ser visualizado mediante enfoques reduccionistas. De hecho, los factores de fracaso son múltiples. Remitiéndonos no ya a la literatura sino a nuestra tarea ha sido una realidad advertir la incidencia de muchos de los factores citados. Cada día hay más alumnos desmotivados

frente a la carrera elegida, desilusionados por haberla cursado tanto por el rigor científico como por la metodología usada o por las pobres perspectivas profesionales. Al par, con frecuencia, hallamos expresiones en el profesorado relativas al cada vez más bajo rendimiento de los alumnos, la escasa preparación y hábitos de estudio al iniciar la carrera y la falta de interés y motivación, entre otros factores.

No es nuestra intención agotar en estas pocas páginas las numerosas aproximaciones ni la multiplicidad de variables ligadas al fenómeno. Lo sostenido basta para mostrar que sobre fracaso es mucho y muy diferente lo que se ha dicho pero también mucho más lo que queda por decir si es que se pretenden atisbar las causas en su interjuego para obrar en consecuencia. Paradójicamente, pese a la proliferación de estudios, siguen en pie preguntas tales como las siguientes: ¿Por qué se fracasa? ¿Cuáles son las causas del fracaso o las variables de mayor incidencia en el mismo? ¿Cuándo se produce ese fracaso? ¿Puede atribuirse un fracaso académico sólo al individuo, sólo a la Universidad, sólo al contexto? ¿Dónde están las claves del fracaso universitario?

El estudio está enderezado a contestar estas preguntas entre otras y a hallar un método de análisis que involucre una cantidad significativa de variables de diversa índole a efectos de atisbar en forma integrada las causas del fracaso en nuestra Universidad. En la comunicación, a partir de los resultados, se puntualizan, no obstante, sólo algunos de los cambios o ajustes más urgentes que tocan a diversas áreas.

#### *Definición y operacionalización del fracaso*

Según Hernández Ruiz y Gómez

## LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Dacal (1982) el fracaso escolar suele identificarse con una de las siguientes situaciones: (a) calificación negativa en los resultados escolares, (b) obtención por parte del alumno de resultados instructivos y/o formativos por debajo de los niveles que se fijan en el curso o nivel que sigue, con independencia del tipo de sanción académica que se le otorgue, (c) logro por parte del alumno de un nivel instructivo y/o formativo que está por debajo de sus posibilidades personales en materia de aprendizaje y (d) imposibilidad por parte del alumno de alcanzar el título que otorga un nivel educativo, a pesar de las prórrogas de escolarización o ampliación de convocatorias que se autorizan para los que no siguen el proceso regular de estudios.

González Tirados (1984) señala que “el fracaso académico puede ser considerado desde dos puntos de vista: uno más restringido, en el que se contempla como sinónimo de ‘suspense’ y otro más amplio, cuyos efectos pueden ir más allá de los resultados en las pruebas previstas de evaluación académica, afectando a otros aspectos de la persona” (p. 41).

La literatura anglosajona ha optado por acuñar un sentido amplio; así el término “*failure*” equivale tanto a fracaso como a suspense. La iberoamericana, por su parte, enfatiza que a veces el fracaso llega por la vía del aplazo, lo que supone que los alumnos se presentan en las convocatorias a exámenes (Herrero Castro e Ingestos Gil, 1980). En otros casos, se obtiene sobre la base de la no presentación a examen y, finalmente en otros, sobre la base de los dos aspectos (no presentación a examen y suspensos). El primero suele denominarse “fracaso académico”. De su parte, Lohle-Tart-Esser (1978, citado en Latiesa, 1992) define al último fracaso por “ausencia de la escena universitaria”. No obstante, no

podemos decir respecto del primero —como suele hacerse en la literatura— que el número de materias aprobadas o no aprobadas determine el abandono. Bien podría no existir una relación lineal y suceder que tanto el abandonar como el rendir pocas materias fueran ambos efecto de otra causa. La cuestión es, por cierto, compleja y perder de vista esta complejidad nos llevaría pronto a caer en interpretaciones simplistas y alejadas de la realidad.

A la vista de la multiplicidad de sentidos, el concepto de rendimiento (o fracaso) académico es multidimensional.

Lo cierto es que, pasando revista a las investigaciones, en la mayor parte de ellas se reduce el éxito, fracaso o rendimiento a la “certificación académica” (calificaciones). La identificación del rendimiento académico con las calificaciones es un criterio de definición operativa aplicado, de modo generalizado, por los investigadores del tema. Otra medida es la presentación a exámenes, aunque este criterio sea menos usado.

En el contexto de esta investigación, lo que respecta a rendimiento y/o fracaso fue operacionalizado como sigue:

1. Rendimiento en sentido amplio: (a) *éxito*: finalización de la carrera (profesorado, licenciatura, etc.); (b) *retraso*: finalización empleando más tiempo del establecido oficialmente y prolongación de los estudios sin que se alcance todavía el título (graduados mediando años de retraso y estudiantes “aletargados”), y (c) *fracaso*: abandono por alejamiento del sistema en alguno de los cursos.

2. Rendimiento en sentido estricto: Se operacionalizó mediante las notas obtenidas por los estudiantes que van presentándose a exámenes. A los efectos del tratamiento se efectuó una categorización de las calificaciones.

Cabe señalar que otra forma de ope-

racionalizar el rendimiento en este sentido es atendiendo a la “regularidad”. Sobre el respecto conviene puntualizar que durante nuestro largo trabajo de seguimiento (10 años) efectuado en el seno de la Universidad Nacional de Cuyo y Tecnológica Nacional atendiendo a variables de base y pedagógico-institucionales (no se incluyeron variables estructurales y psicosociales), la regularidad fue incluida advirtiéndose claras vinculaciones con éxito o fracaso. Con todo, atendiendo a los múltiples cambios en los planes de estudio que se registran en los últimos años y al hecho de que las condiciones de regularidad varían, con frecuencia, entre las distintas unidades académicas, decidimos no incorporar la variable a este estudio.

#### *Hipótesis*

En relación con las *hipótesis*, en los tres subproyectos de referencia se ha trabajado en distintos niveles: generales; según áreas (pedagógica, psicosocial y estructural); según componentes del modelo y según variables de los mismos. Se fue descendiendo en cuanto a grado de generalidad desde las más extensas y menos comprensivas hasta las que permiten aprehender el interjuego causal entre variables y, así, captar la realidad más próxima respecto de logro académico-profesional.

No es el caso detenernos en ellas aquí. Tampoco las enunciaremos al modo de un sistema hipotético. Lo importante es retener algunos puntos que atañen al proyecto que gira en torno de los desertores y que pasamos a señalar.

1. Hipótesis general: *En los procesos de logro tanto en el plano académico como en el laboral confluyen no sólo factores pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo) sino también individuales: objetivos (situa-*

*ción socioeconómica y cultural) y subjetivos (factores psicológicos). Todos ellos, en su interjuego, operarían la selección en la enseñanza superior y en el mercado de empleo.*

2. Los factores psicosociales (pesimismo, anomia, fatalismo) podrían configurar *patterns* propicios o no al logro y en una interrelación con los demás factores, conducirían a distintos niveles de rendimiento y frustración.

Interesa constatar en qué medida los factores psicosociales favorecen u obstaculizan el desempeño académico y el éxito laboral; el rol e importancia de las expectativas y N-ach en los procesos de autoselección que efectúa el sujeto antes de su ingreso a la universidad sobre la base de anticipaciones, durante el cursado y, ya graduados o habiendo abandonado el sistema educativo, en el mismo mercado laboral. El sujeto —a la vista de lo que es, de las condiciones de habitat, de las exigencias de la carrera y de las alternativas que ofrece el mercado— elegiría la carrera y persistiría en ella o abandonaría. No obstante, en el proceso también jugarían un rol preponderante las expectativas. La universidad de masas es más que números; esconde aspiraciones, quererres, ambiciones, estrategias y un mundo de factores psicosociales.

3. Existirían verdaderos *patterns* psicosociales, diferentes según carrera, que —conjugados con variables de base, sociales, pedagógicas y estructurales— constituirían perfiles de éxito o fracaso.

4. Estos *patterns* diferirían según se tratara de carreras ligadas a las ciencias duras (aquí Ciencias) o a las ciencias blandas (aquí Ciencias Sociales y Humanidades) —tal como se postula desde los modelos asociados respectivamente a ellas (léase *consumo e inversión*)—. Éstos, en cuanto confluencia de variables de diferente índole, ofrecerían cuadros

más favorables al fracaso.

5. Ambos modelos, vistos desde la combinación “riesgo-beneficio” se asociarían con “logro” con características diferenciales. Así el modelo *inversión* conjugaría alto riesgo-alto beneficio; a la inversa sucedería en el modelo *consumo*.

En lo que nos ocupa, conviene recordar que el “riesgo” guarda relación con aspiraciones y expectativas atendiendo a las propias capacidades, a las características de la carrera elegida y a lo que el sujeto puede prever le espere luego en el mercado de empleo. Visto en términos de abandono, éste sería más esperable cuando se arriesga poco esperando también poco.

6. La presencia de *patterns* diferenciados se patentizaría en una universidad que carece de congruencia interna. Factores sociodemográficos, económicos, ideológicos, culturales y psicosociales dividirían a su público. En lo que nos ocupa, diferentes expectativas, necesidades, intereses, posibilidades subjetivas y objetivas, entorno cultural, grupos de referencia, sistemas de ideas y valores confluían en las diversas carreras y mejor aún en Ciencias vs. Humanidades, asociándose todavía esto con niveles diferenciales de fracaso.

7. Todo este complejo proceso podría cristalizarse en una verdadera *tipología de cara al logro*. En esa tipología los factores psicosociales, vinculados a rendimiento académico y profesional y a ambos en su intervencionalidad, serían netamente diferenciados.

8. Por fin, factores psicosociales subyacerían a la relación oferta educativa-demanda laboral. De hecho, el sujeto no elige una carrera en el vacío sino atento a los aspectos señalados y a las esperanzas puestas en el título, esperanzas que pueden centrarse en aspectos

tan diversos como la autorrealización personal o el logro económico, reconocimiento social, prestigio, progreso económico, entre otros.

Las hipótesis más específicas giraron en torno de la demanda de plazas, los condicionamientos institucionales de la oferta de educación, los procesos de acceso y selección, las características de la población inscripta, la dificultad de los estudios, la inserción profesional, la relación dificultad de las carreras-inserción laboral, entre otras.

#### **Decisiones empíricas y metodológicas**

##### **Relevamiento institucional**

El proyecto consta de tres ejes: éxito, fracaso y retraso en los últimos quince años en la UNC. Su desarrollo comporta, en consecuencia, el laboreo con una muestra de ingresantes a la Universidad y tres submuestras desagregadas: (a) el grupo de éxito, formado por aquellos sujetos que ingresan a partir de 1980 y se gradúan a noviembre de 1993, aquí “graduados”; (b) el grupo de bajo rendimiento, formado por los sujetos que sin abandonar sus estudios, permanecen en el sistema (algunos habiendo ya duplicado los años de su carrera según plan de estudios), aquí “estudiantes” y (c) el grupo de fracaso, constituido por los que abandonan la carrera en distintos puntos de su trayectoria, aquí “desertores”.

El núcleo de análisis aquí es la tercera submuestra aunque, en el proyecto, se contrastan los resultados alcanzados para las otras dos submuestras, esto es, se compara la problemática del desertor con la del estudiante (aún mediando varios años de retraso) y la del graduado y, con ello, se esclarecen los factores comunes y diferenciales del fracaso.

El muestreo fue estratificado, sistemático y de arranque aleatorio. El inter-

valo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%. Sobre la base del 20% de los sujetos que ingresan a las referidas unidades académicas a partir de 1980 —previéndose ya los altísimos niveles de abandono que se encontrarían— se desagregan en esta instancia desertores y se efectúa el control final. El “*frame temporal*” obedece a distintas razones: (a) el hecho de contar con una muestra que ingresa a la Universidad bajo períodos sociopolíticos y marcos estructurales diferentes arroja luz sobre la incidencia de variables macro en el plano micro y meso (sujetos e instituciones); (b) la estrategia de análisis aquí privilegiada: macro-micro-meso-macro.

Por lo demás, pese a ser un estudio de una cobertura temporo-espacial que impone un esfuerzo particular, se trabaja ya en el completamiento de la muestra hasta nuestros días en algunas carreras cuya situación resulta preocupante atendiendo a los bajos niveles de graduación y alta deserción observada a nivel de aula (sin mediar, todavía, un estudio científico).

Se estima que las variables incluidas y el modelo procesal *sui generis* elaborado permiten una clara aproximación a los condicionantes personales, sociales, pedagógicos y estructurales del fracaso en el plano académico y socioprofesional desde una perspectiva integradora y holística que supera el nivel descriptivo (tasas de abandono, retención, etc.).

Lo dicho confiere un carácter especial a nuestro estudio. De hecho —como es frecuentemente señalado en la literatura— en la mayoría se trabaja con alumnos que abandonan durante el primer año y no a lo largo de toda la carrera, se abordan centros o carreras pero no universidades y se toman como referentes períodos cortos. Nuestros resultados, por el contrario, arrojan luz sobre lo

acaecido en un período que supera la década. Además, por relevar datos de dos generaciones más, pueden observarse los cambios generacionales más importantes ocurridos y “despejar” el verdadero rol de la educación en diferentes momentos sociohistóricos de la vida de nuestro país.

### Las técnicas y variables

El logro o fracaso (académico o profesional) en nuestra opinión se ofrece como un problema que sólo puede comprenderse cuando se conjugan tres dimensiones: (a) condicionantes personales y sociales, (b) factores pedagógicos (individuales e institucionales) y (c) estructurales (mercado de empleo). Asimismo, su abordaje desde esta perspectiva exige un desarrollo complementario en dos instancias: análisis descriptivo-explicativo y análisis de procesos.

A partir de lo señalado y a la luz de los referentes teóricos se diseñaron los instrumentos de relevamiento de datos (segunda instancia: seguimiento en domicilio), que incluyen un amplio espectro de variables conforme al marco hipotético, modelo planteado y objetivos primarios de la investigación. Se emplearon (a) encuestas semiestructuradas (151 campos para “graduados”, 132 para “estudiantes” y 212 para “desertores”), que incluyen aspectos comunes a la cuestión central indagada con las adaptaciones respectivas; y (b) técnicas cualitativas (particularmente, la observación no obstructiva y el registro de notas).

Señalamos a continuación algunas de las variables: (a) factores de la oferta y demanda de la educación: existencia de plazas o cupos, existencia de la carrera en el lugar de residencia, carreras por las que optaría primariamente, grado de atracción de la carrera elegida, motivos de la elección (tradición familiar, vocación

personal, rendimiento académico en el nivel medio en asignaturas ligadas a la carrera, facilidad de los estudios, gusto por la profesión elegida, independencia económica futura, prestigio, influencia de familiares, amigos, orientadores, entre otros); (b) características de base del alumnado; (c) características del grupo familiar (nacionalidad, educación, ocupación y otras); (d) otros condicionantes objetivos: historia de vida del sujeto (plano educacional y ocupacional, en particular); (e) condiciones de realización de los estudios; (f) factores pedagógico-institucionales; (g) aspiraciones y expectativas, entre otros factores psicosociales; y (h) perspectivas del mercado laboral.

### Resultados

Los resultados alcanzados, correspondientes a dieciocho unidades académicas permiten avanzar algunas conclusiones en torno de lo que dimos en llamar “tipología del fracaso”. En efecto —tal como ya se observara en la investigación que tuvo por eje “graduados”—, la deserción emerge como confluencia de una diversidad de factores estructurales, institucionales, de base, psicosociales y de la misma historia de vida. No obstante, las diversas carreras ofrecen un perfil netamente diferenciado que plantea un serio reto a los responsables de la toma de decisiones político-educacionales.

Las tendencias registradas, por un lado, muestran la real situación de los desertores en relación con graduados y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el ámbito académico y mercado laboral durante un lapso superior a la década; por otro, desmitifican sistemas de ideas o creencias que —al margen de lo observado— invaden el accionar. Reafirman, por fin, la importancia de las evaluaciones diagnósticas,

enderezadas al mejoramiento antes que a la “punición”, efectuadas en los propios contextos que alejen de extrapolaciones siempre ajenas a nuestra realidad. De hecho, algunos hallazgos eran esperables; otros, en cambio, contradicen aspectos sustentados desde modelos aún vigentes (hiperfuncionalismos, teoría del capital humano, hiperculturalismos, teoría de la atracción-repulsión, etc.).

Dicho de otro modo, encontramos respuestas nuevas —fundadas en referentes reales— para viejas cuestiones: ¿Qué relación existe entre sociedad y universidad? ¿Qué características socio-culturales, psicosociales y estructurales confluyen hacia el logro socioprofesional? ¿Qué aspectos del sistema universitario dificultan el acceso a la meta? ¿En qué medida los procesos involucrados son interdependientes? ¿Qué relación guarda la oferta educacional y expectativas generadas con la demanda del empresariado? ¿En qué medida prepara la Universidad para el desempeño en un mundo laboral tecnologizado y cambiante? ¿Hasta qué punto la relevancia de la oferta es criterio de calidad? ¿Responde la Universidad a las necesidades contextuales? ¿Qué reclaman los universitarios al sistema con el fin de paliar el desfase universidad-sistema productivo? ¿Hay intentos de acercar educación a empresa al modo del sistema dual alemán, dominicano o al de las asociaciones escuela-empresa, cuyo ejemplo más típico son los *partnerships* anglosajones? ¿Hay estudios sobre las ramas más dinámicas —fuertes generadoras de empleo— que han sufrido en los últimos tiempos modificaciones significativas? La Universidad ¿contribuye con estudios sobre nuevas calificaciones y competencias? ¿Atiende desde la misma currícula lo relativo al gran tema del cambio tecnológico y los nuevos sistemas productivos

en relación con las actuales exigencias de calificación y requerimientos que plantean al sistema universitario y de formación profesional? ¿Está presente en los claustros la idea de que las calificaciones —entendidas como atributos potenciales— hoy no bastan? ¿Que frente a la lógica de las calificaciones se impone ya la de las competencias reales, no potenciales? ¿Que el sólo “saber” no alcanza cuando el empresario requiere experiencia y que el *know how* es hoy criterio predominante en la selección de personal? ¿Se trabaja en los nuevos perfiles laborales? ¿Se implementan mecanismos en orden a la polivalencia? ¿Se conocen las exigencias de las grandes empresas —“cerebro”— frente a los perfiles de las “empresas manos” o PyMES? Y todavía ¿existen vínculos reales entre las empresas y el sistema científico-tecnológico nacional? ¿En qué carreras emergen fisuras más flagrantes? ¿Qué soluciones alternativas aparecen según carreras? ¿Qué calidad —entendida en un sentido superador del eficientista— refleja el sistema?

Las preguntas podrían multiplicarse pues la problemática que involucra la calidad de un sistema es mucho más compleja de lo que suele aparecer en los primeros ensayos evaluativos y las relaciones lineales tienen poca cabida a la hora de las explicaciones.

Baste aquí con señalar que, a la luz de los resultados, se efectúa un balance global, —una “evaluación de lo evaluado”— mirando a la *transferencia* a los responsables de la toma de decisiones y a los actores involucrados. Con ese objeto se enfatizan las tareas más urgentes por sectores (*educacional y empresario*) y áreas (conducción, planificación, ejecución, evaluación) de cara al cambio, a la implementación de estrategias renovadas que palien las fisuras más flagrantes

en la Universidad “ad intra” y en su articulación con el sistema productivo.

No es necesario repetir que la evaluación de la calidad de la universidad debe traspasar las barreras institucionales y que tan importante como los criterios de eficiencia y eficacia son la efectividad política y la relevancia cultural. El logro o el fracaso, por lo demás, compromete a todos si se supera la mera concepción eficientista o del producto y recuperan los procesos académicos y “extra-académicos”, con frecuencia olvidados.

#### Sector educacional (*ad intra*)

La cantidad de variables con las que se trabajó y la imbricación de las mismas vuelve poco posible un análisis en detalle<sup>2</sup>. No obstante, hay hallazgos especialmente importantes que dejan traslucir cambios de diversa índole en la relación oferta-demanda y que, por su incidencia en los niveles de fracaso, exigen una pronta adecuación del sistema educativo a los nuevos requerimientos de un mercado de empleo tecnologizado y globalizado (otras competencias y recalificación). Asimismo, se advierte la presencia de nuevas estrategias de supervivencia en el sistema educacional a la vista de la baja rentabilidad de los estudios y resultan notorios los reclamos hacia la universidad, diferenciales según carrera, respecto de múltiples aspectos (actual nivel científico-tecnológico, escaso desarrollo de la investigación y de instancias de capacitación continua, insuficiente formación del juicio crítico, entre otros); todo lo cual constituye un verdadero llamado de atención.

---

<sup>2</sup> Puede consultarse *La deserción en Universidades Nacionales*, SPU, 1998, 287 páginas.

## LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

En el ámbito específicamente universitario y con la mira puesta en el mejoramiento de la calidad, los resultados son susceptibles de transferirse a distintas áreas con miras al logro de diferentes objetivos:

1. *Área Conducción*: Reorientar, dinamizar, coordinar orgánicamente un conjunto de acciones con miras a una mayor eficiencia y eficacia *ad intra* del sistema educacional y una mayor articulación con las demandas del empresariado y del medio (Lafourcade, 1974; Schieffelbein, 1988).

2. *Área Planificación*: Propiciar los cambios curriculares necesarios para asegurar tanto el alcance de los propósitos institucionales como la articulación con el sector productivo; planear la creación de carreras que respondan a las necesidades tecnológico-regionales evitando la saturación observada en disciplinas tradicionales y la situación de subempleo asociada.

3. *Área Ejecución*: Poner en práctica programas de control de gestión y evaluación continua no sólo de los productos sino también de los procesos.

4. *Área Evaluación*: Permitir, a partir de esta evaluación de la “evaluación”, (a) examinar críticamente algunos referentes (propósitos, contextos, planes, productos, etc.) para el logro de una mayor adecuación con los objetivos fijados; (b) ejercer una apreciación valorativa sobre los niveles de éxito y/o de déficit observados (factores condicionantes, esfuerzos exigidos, obstáculos afrontados, efectos advertidos en los actores, etc.) tanto en el plano de la Universidad como en el mercado de empleo; (c) captar las distancias entre lo actuado, lo observado y lo esperado con el fin de modificar el accionar; y (d) facilitar, complementariamente, las decisiones en orden al fortalecimiento de lo actuado o su

reajuste.

La tarea compromete no sólo a quienes procuran el *mejoramiento de la calidad* educativa sino a la sociedad toda. Dicho brevemente: el “producto” educativo debería responder a las necesidades socio-culturales y productivas —explícitas y tácitas— en cuanto emergente de un vasto proceso en el que se imbrican el mismo sujeto con su contexto. La cuestión, casi obvia, supone una inmensa tarea en el ámbito universitario para conductores, planificadores y gestores, si tenemos presente que conocimiento y poder se vuelven cada vez más aspectos indisolubles y que las divisiones y oportunidades pasan hoy por la posesión de conocimiento e información.

El doble reto comporta, entonces, no sólo la expansión de la educación para que *todos* puedan acceder al conocimiento sino, fundamentalmente, el resguardo de la *calidad* del sistema, una calidad que involucra más aspectos de los que suelen reconocerse y, que —a estar con lo observado— bien podría reflejarse en menores índices de fracaso. No es sólo la universidad de masas la que interfiere hacia el logro; es, también, la universidad descontextualizada, separada de la problemática del joven actual en distintos órdenes que es atravesada con igual relevancia por el cambio de valores como por el cambio contextual mediado por la tecnología... La cuestión ya ha sido entendida por las naciones que se posicionaron reconociendo en la educación la herramienta del futuro, llamada a ocupar el lugar más relevante que históricamente le haya cabido en el contexto productivo-social.

El cuadro coloca a la universidad frente a un *desafío*. Está demostrado que con el crecimiento económico no basta para solucionar el problema del fracaso en la universidad o en el mercado. A los

sistemas educativos compete una parte importante: afrontar el futuro con flexibilidad, antes que enciclopedismo y rigidez, y con innovación creativa. Los cambios vertiginosos, sobre todo en el plano del conocimiento y la información, obligan a los responsables de la toma de decisiones a pensar en nuevas estrategias de *capacitación e innovación* en orden a la igualdad de oportunidades y la competitividad.

Enseñar a pensar, más que transmitir cantidades de conocimientos, es y será función de la Universidad. No obstante —y a estar con los resultados arrojados por el estudio en múltiples indicadores— esto es una meta que se debe lograr. La formación y/o capacitación actual, denota carencias que no hacen posible a quienes transitan la Universidad resolver los problemas que la realidad opone, insertarse en el mundo del trabajo y estar preparado para asumir varios empleos en su vida, para la polivalencia y el recambio. Eso supone *capacitación, capacidad crítica, adaptación y transferencia* a nuevas circunstancias. Pero ¿es esto lo que se observa cuando se evalúa la calidad? ¿Es este el eje de preocupación de las transformaciones en la Universidad misma? Más bien, la caída de las expectativas sobre este respecto —uno de los factores primarios condicionantes de fracaso— indica lo contrario.

La problemática adquiere matices diferenciales según carreras pues aspectos que son relevantes en unas, no afectan en la práctica a otras. Conforme al diagnóstico de situación resultante, cada unidad académica deberá repensar sus aciertos y fisuras y la Universidad en su conjunto replantearse básicamente algunas políticas y, entre ellas, la *formación de recursos humanos*.

Lo dicho, a la luz de referentes reales y desde una visión prospectiva basta

para comprender que la evaluación deberá encararse de manera más amplia, no sólo en el plano cuantitativo sino también cualitativo (calificaciones, competencias, habilidades, expectativas, valoraciones).

Visto desde la Universidad los hallazgos exigirían, al menos, trabajar básicamente sobre revisiones sobre objetivos y funciones en relación con lo que la Universidad es y la demanda; reestructuración de planes de estudio en algunas carreras y/o facultades; implementación de carreras cortas donde se advierten déficits de oferta conforme a los nuevos requerimientos contextuales; actualización de la curricula; redefinición de perfiles profesiológicos; articulación Universidad-mundo laboral (organización de pasantías, prácticas rentadas, becas para la especialización en áreas prioritarias, servicios de la Universidad a la empresa, etc.).

#### **Sector educacional (*ad extra*)**

Puntualizamos ahora algunos resultados que evidencian el grado de desarticulación entre universidad y mercado pues ambos acusan vacíos notables y llenarlos supone responsabilidades compartidas. En la cuestión, vista desde los criterios de calidad, juega un rol particular la *relevancia* en relación con la oferta; vista desde la evaluación, *el grado de desajuste resulta indicativo de un mayor deterioro de la calidad*.

Los resultados permiten detectar, entre otras cosas: (a) la relación existente entre tipo de empresa y universitarios ingresados en sus cuadros, discriminando tal relación en función de cada una de las variables psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales; (b) la saturación o déficit de universitarios según carreras en relación con la demanda ocupacional; (c) la competencia o

idoneidad adquirida (teórico-práctica) en la universidad y la distancia respecto de lo valorado por el empleador; (d) la relación entre niveles de calidad en la formación recibida-lugar en el staff (siempre vinculado con las variables socioculturales y pedagógico-institucionales) así como la conexión competencia en el orden práctico y contenidos brindados durante la formación; (e) la rentabilidad diferencial del diploma en el mercado de empleo según carreras; (f) la absorción laboral en el nivel estatal y empresarial privado e importancia de las PyMES sobre este respecto; (g) las posibilidades de promoción laboral reales bajo la actual coyuntura; (h) la distancia entre la tarea efectivamente realizada y la que se esperó realizar conforme al perfil de la profesión; (i) la movilidad laboral-social asociada a la obtención de un diploma; (j) la situación diferencial (cuando existe) según sexos en el mercado laboral; (k) los móviles que operan en la selección del trabajo por parte del graduado o desertor, según carrera; (l) la proximidad diferencial según carreras a los modelos “consumo” o “inversión” vistos desde su vinculación con la excelencia; (m) las estrategias adoptadas con miras a la supervivencia en el sistema educacional y a la vista de las “promesas” en el mercado de empleo; (n) los factores que propiciaron el acceso y crecimiento en el mundo laboral así como los que se constituyen en obstáculos; (ñ) el juego “costo-beneficio anticipado” por carreras; (o) los reclamos del graduado a la universidad y del empresario al graduado (léase universidad); (p) el nivel de expectativas respecto del crecimiento del país y del crecimiento personal a través del ejercicio de la profesión para el corto y largo plazo según carreras; y (q) los factores psicosociales derivados de la posición alcanzada en el

mundo laboral.

No obstante, cada uno de estos aspectos —a veces de signo preocupante— es diferente según carreras advirtiéndose verdaderas “tipologías”. Ello exige reajustes diferenciados de cara a la calidad y acciones acordes; ajustes para los que no existen recetas ni para la conceptualización teórica ni para la formulación de políticas de acción, tampoco para el sistema universitario en su conjunto o para cada unidad académica. Cada realidad circunstanciada comporta exigencias particulares e implica el compromiso de sus actores. No obstante, el conocimiento de la situación real por la que atraviesan nuestros graduados y quienes abandonan el sistema ya posibilita la atenuación de la brecha entre las acciones y los objetivos.

En esta línea es esperable por parte de los responsables de la toma de decisiones político-educacionales, a la vista de los resultados, el replanteo con miras a la optimización del capital humano y material. Una tal optimización conllevaría, *ad intra*, menor subutilización de los recursos humanos con mayores niveles de logro socioprofesional y menores índices de frustración y, desde una óptica más eficientista, mejor redistribución del presupuesto unido a competitividad. *Ad extra*, favorecería la mejor articulación con el contexto. Lo observado, ciertamente mucho más amplio y profundo que lo que puede ofrecerse en estas líneas, comporta un desafío que toca a la Universidad y al empleador (entidades privadas o estatales) si es que se aspira a superar las rupturas Universidad/sociedad y a reducir el fracaso asociado.

El nuevo milenio “reserva” nuevas funciones y esfuerzos progresivos en orden a la adaptación a nuevas exigencias y, al par, comporta la adopción de

comportamientos activos frente a la formación profesional. Esta es la tarea común que une a educadores, científicos, Estado y empresarios y el estudio se enderezó a todo este sector decisonal. La posibilidad de contar con datos de primera mano en puntos de interés e información sobre la evolución a lo largo de quince años —de cara a la búsqueda de la excelencia— permite disponer de elementos de juicio (no extrapolados o surgidos del discurso sin referente real) para apreciar el impacto de las políticas y la necesidad de pronto replanteos.

### Referencias

- Affichard, J. (1973). Quelques emplois après l'école? La valeur des titres scolaires depuis. *Economie et Statistiques*, 7-26.
- Aguirre de Carcer, I. (1983). *La selectividad a debate. Comunicación a las Jornadas sobre el acceso a la Universidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aparicio, M. (1981a). Subdesarrollo: situación y perspectiva desde una a teoría psicosocial. *Sociológica*, 6/7, 3-47.
- Aparicio, M. (1981b). Sobre efectos perversos y orden social. Nota bibliográfica a la obra de R. Boudon del mismo nombre. *Sociológica*, 6/7, 194-199.
- Aparicio, M. (1984a). *La sociología de las desigualdades hoy. Dos explicaciones para la relación desigualdad social/desigualdad escolar*. Mendoza: CIC.
- Aparicio, M. (1984b). Educación, ocupación y desarrollo. Puesta a prueba de una hipótesis a través de una encuesta. *Cuadernos del CIC*, 12, 102-166.
- Aparicio, M. (1985a). Desigualdades educacionales y herencia cultural. En *Actas de las IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1985b). ¿Herencia cultural o herencia social? *Cuadernos del CIC*, 13.
- Aparicio, M. (1985c). Estructuras de la movilidad social: efecto meritocrático y efecto de dominancia, En *Actas de IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1985d). Formas de disociación anómica en un marco de subdesarrollo. En *Actas IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988a). La escuela y la génesis de las desigualdades sociales. *Revista Educación-Cuyo*, 1(1).
- Aparicio, M. (1988b). Mecanismos generadores de desigualdades, valores y movilidad. En *Actas X Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988c). Algunas consideraciones sobre la relación Educación/Ocupación desde la perspectiva de la movilidad socio-profesional. En *Actas del II Seminario Argentino de Orientación Vocacional/Ocupacional "Hacia una Argentina con identidad"* (pp. 169-186). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988d). Niveles de éxito y fracaso. Un estudio en la Facultad de Ingeniería. En *Actas de las II Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería*. Mendoza: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1989). La universidad ante un desafío. En *Actas de las I Jornadas de Pensamiento Latinoamericano*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1991a). Persistencia en el sistema escolar, minimización del esfuerzo. Estrategias individuales y valores colectivos en el modelo de Lévy-Garboua. En *Actas del Primer Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Sociales*. Mendoza.
- Aparicio, M. (1991b). La devaluación de los diplomas y algunos de sus efectos sociales. *Revista Educación-Cuyo*, 1.
- Aparicio, M. (1992a). Implicancias psicológicas en las respuestas juveniles a los diferentes 'patterns' de inconsistencia de status. *Boletín Argentino de Psicología, VI-especial*, 51-55.
- Aparicio, M. (1992b). *¿Universidad de masas? Un estudio en cifras para las dos últimas décadas en la Argentina*. Mendoza: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Aparicio, M. (1992c). Hacia un balance crítico de algunas teorías sobre la escolarización. *Revista Educación-Cuyo*, 3.
- Aparicio, M. (1993a). Anomia y crisis educacional: un eje para el replanteo. En *Actas del X Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. Mendoza.
- Aparicio, M. (1994a). *La universidad ¿oportuni-dad o tan sólo una ilusión?* Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.
- Aparicio, M. (1994b). Marginalidad, inconsisten-

## LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

- cia y anomia. En *Actas V World Congress on the Isolated Child. III Symposium of Institutions for Mental Health. VI National and IV Latin-America Meeting of Childs and Juvenile Therapeutic Communities*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Aparicio, M. (1994c). L'inconsistence du statut et les divers profils de réponse. En *Actas 23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid: Congress Palace.
- Apodaka, J.; Grao, J. y Martínez, J. (1986, abril). *Variables curriculares que influyen en la demanda de la enseñanza superior*. Documento presentado en las Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad, Madrid.
- Babini, A. E. de. (1988). El análisis secundario en la investigación educativa. En *Actas del IV Simposio Interdisciplinario sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 1-17). Corrientes.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bénéton, P. (1975). Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. *Revue Française de Sociologie*, 25(1), 106-122.
- Bernstein, B. (1965). *Languages et classes sociales. Codes sociolinguïstiques et controle social*. Paris: Minuit.
- Berthelot, J. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23I, 1982, 585-604.
- Bertoni, M. y Cano, D. (1990). La educación superior en Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, 2, 11-24.
- Bisseret, N. (1968). La naissance et le diplôme. Les processus de 1968 a sélection aux début des études universitaires. *Revue Française de Sociologie*, 9(spécial), 185-207.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1977). *Effects pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris, Hachette.
- Bouffartigue, P., F. de Coninck, F. y Pandaries, J. (1992). Nouvel âge de l'emploi à temp parcial. *Sociologie du Travail*, 4.
- Bourricaud, F. (1975). Contre le sociologisme: une critique et des propositions. *Revue Française de Sociologie*, 16(suppl.), 583-603.
- Bowers, N. (1984a). El desempleo de los jóvenes ¿fenómeno persistente o temporal? En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Bowers, N. (1984b). La duración del desempleo en función de la edad y el sexo de 1976 a 1981. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Carabaña Morales, J. (1987). ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más educación a los que tienen menos? *Revista de Educación*, 283, 101-130.
- Carciofi, R. (1980). *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*. Buenos Aires: Proyecto DEALC, Fichas/10.
- Cariola, L. y Cerri, M. (1989a). Trabajar y estudiar ¿cuál es el problema? En *Documento de discusión, Nro. 11*. Santiago de Chile: CIDE.
- Cariola, L. y Cerri, M. (1989 b). Situación de empleo y calidad de la educación. En *Documento de discusión, Nro 12*. Santiago de Chile: CIDE.
- Centre d'Etudes et des Recherches sur les Qualifications (CEREQ). (1981). Formation-qualification-emploi. *Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active*, 7.
- Courpasson, D. (1994). Marché concret et identité professionnelle locale. La construction de l'identité par le rapport au marché. *Revue Française de Sociologie*, 35(2), 197-229.
- Cramer, U. y Werner, H. (1984). Causas y consecuencias de la alta tasa de rotación de los jóvenes en el mercado de trabajo alemán. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Chacon, L. y otros. (1969). Estudios estadísticos de los posibles criterios de selección para el ingreso en la Facultad de Medicina. *Cuadernos de Psiquiatría*, 7/8.
- Díaz Allué, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Domínguez Vargas, S. (1984). La calidad y la eficiencia de la educación superior en América Latina hacia el año 2000. *Universitas*, 8(2), 45-76.
- Eicher, J. (1973). L'Education care investissement; le fin de 1973 illusions?" en *Revue de Economique Politique*, 3.
- Eicher, J. (1979). *Marché de travail et marché de l'enseignement supérieur en Economie de l'Education. Travaux Français*. Paris: Economica.

## APARICIO DE SANTANDER

- Elder, G. (1965). Family structure and education attainment. *American Sociological Review*, 30.
- Escudero Escorza, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condiciones psicológicas, sociológicas y educativas*. De I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- Evans, J.; Franz, W. y Martin, J. (1984). Los determinantes del mercado de trabajo en los jóvenes y del desempleo: una visión de conjunto. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes* (pp. 15-11). Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Fernández Bennasar, C. (1981). *Indicadores operativos del fracaso escolar*. Mallorca: Institut de Ciències de L'educació.
- Fernández Berdaguer, L. (1983). Notas acerca de la participación de las mujeres estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. *Revista Paraguaya de Sociología*, 56.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Frisch, J. (1972). L'importance des diplômes pour la promotion. *Economie et Statistique*, 21, 33-44.
- Gallart, M. (Comp.). (1992). *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa* (Vols. I y II). Montevideo: Cinterfor.
- García Rodríguez, Y. (1993). *Desempleo: Alteraciones psicológicas*. Valencia: Promolibro.
- Germani, G. y Sautu, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Buenos Aires: UBA, Instituto de Sociología.
- González Tirados, R. M. (1984). Capacidades y estilos de aprendizajes. En *Perfiles*, 15 y 16. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Gylli, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos.
- Hernández Ruiz, S. y Gómez Dacal, G. (1982). *Fracasos escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Herrans González, R. (1992). *Inserción y búsqueda de empleo*. Madrid: CIDE.
- Herrero Castro, S. y Ingestos Gil, A. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, ICE.
- Ibarrola, M. de y Gallart, M. (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Cuadernos de Educación y Trabajo, Nro 2*. Santiago: UNESCO-OREALC, CIID-CENEP.
- Jarousse, J. (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après. *Revue Française de Sociologie*, 25(2).
- Lafourcade, P. D. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les démandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 53-80.
- Lévy-Garboua, L. (1978). Les démandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse: réponse aux commentaires. *Revue Française de Sociologie*, 19(1), 147-156.
- López de Crocche, E. (1990). *La universidad y el mundo del trabajo: Estudio sobre los graduados de la UNSJ*. San Juan: Fundación UNSJ.
- Malledo, J. (1987). *La educación y el mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Martínez Muñiz, B. (1983). *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Madrid: Narcea.
- Marín Ibáñez, R. (1990). El rendimiento en la universidad. En CIDE, pp. 233-259.
- Montane, J. (1983). Estudio del perfil de buenos y malos repetidores. Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52.
- Nicole-Drancourt, Ch. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 35(1), 37-69.
- OCDE. (1994). Statistiques sur les pays membres en chiffres. *Supplément L'Observateur de l'OCDE*, 188.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Passeron, J. (1982). L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, 23, 551-584.
- Passeron, J. (1983). La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y Sociedad*, 1.
- Payne, R. y Hartley, J. (1987). A test of a model for explaining the affective experience of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 31-47.
- Pedro, F. (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE.
- Pithod, A. y Tablon, P. (1986). Un estudio sobre el perfil psicosocial de la población universitaria. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, UNC.
- Poppovic, A. (1987). Enfrentando el fracaso esco-

## LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

- lar. *Revista de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*, 2.
- Rajneri, J. (1990, 27 de abril). Qué hacer con las universidades. Historia de matrículas e ingresos irrestrictos. *La Nación*, p. 7.
- Rama, G. (1980). *Introducción a educación y sociedad en América Latina*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Rama, G. (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe* (Vol. 1). Buenos Aires: Kapelusz.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Reynaud, B. (1992). *Le salaire, la regle et le marché*. Paris: Bourgois.
- Reynaud, B. (1993). Le chômage de longue durée: théorie et action. *Revue Française de Sociologie*, 34(2).
- Ríos González, J. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega.
- Riquelme, G. et al. (1989). *La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Cuadernos de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rossetti, J. (1992). Educación y empleo: ayudar a las mujeres a formular un buen proyecto vocacional y laboral. En M.Gallart (Comp.), *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Montevideo: Cinterfor.
- Saint Martin, M. (1968). Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études des sciences. *Revue Française de Sociologie*, 9( spécial), 167-184.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, (1).
- Shieffelbein, E. (1988). Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación. *Boletín del Proyecto Principal de Educación, UNESCO-OREALC*, 16.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: La Documentation Française.

## **EVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA SEGÚN LO PERCIBEN MAESTROS Y ESTUDIANTES**

Tevni Grajales Guerra  
*Universidad de Montemorelos, México*

### **RESUMEN**

*La supervisión de la labor docente ha conducido al uso de diversas estrategias y criterios para evaluar el desempeño: (a) la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional a fin de evaluar el desempeño docente, (b) el juicio de expertos, (c) las calificaciones que el alumno obtiene en un curso en particular y (d) la evaluación que los estudiantes hacen de sus maestros. La evaluación del docente por parte del alumno es estudiada en esta investigación en comparación con la autoevaluación que hace el docente de su desempeño personal. De un total de 107 clases de diversas especialidades se observa que, aunque los alumnos (N = 1455) y maestros (N = 56) parecen percibir el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la misma manera, no necesariamente lo valoran igual. Características tales como la personalidad del maestro y el grado de conocimiento pedagógico que tienen el maestro o el alumno son variables que pueden explicar cómo los estudiantes y los maestros evalúan el desempeño docente. El estudio recomienda la evaluación de los estudiantes respecto al desempeño de su maestro como un recurso valioso pero no suficiente para calificar el desempeño docente, por lo que propone la combinación de otras estrategias, tales como la evaluación entre colegas, la autoevaluación y el juicio de expertos, como criterios complementarios al momento de hacer una evaluación sumativa del desempeño profesional.*

La función administrativa en general ha sido explicada de diversas maneras por teóricos como Fayol, Koontz, Urwick, Terry y la Asociación Norteamericana de Administradores, entre otros (cf. Sánchez Guzmán, 1981, p. 12). En sus esfuerzos por describir el proceso administrativo han propuesto que éste se constituye de cierto número de elementos básicos, en la enumeración de los cuales difieren los autores. Pero algunos de estos elementos son incuestionables. Un caso particular es el que se conoce como control, que para la Asociación Norteamericana de Administradores se subdivide en organización y supervisión.

La supervisión, como factor impor-

tante en el control administrativo, procura el perfeccionamiento de los procesos y de las personas en ellos involucrados. A medida que las teorías administrativas han dirigido su atención hacia las personas en lugar de hacerlo hacia los procesos, se ha despertado mayor interés por hacer de la supervisión una actividad más participativa. Una tarea indispensable en la supervisión es la evaluación, sea ésta de tipo diagnóstica, formativa o sumativa. Por medio de la evaluación se pretende identificar en qué medida se está logrando alcanzar la norma establecida en el desempeño o los objetivos específicos. De manera que la evaluación es democrática y participativa en la

## EVALUACIÓN DE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

medida en que las personas que son evaluadas sean también las encargadas de determinar el grado de logro que obtienen.

En lo que a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere, aunque en sus inicios se orientó hacia los resultados obtenidos por los estudiantes, sea en pruebas de aula o pruebas estandarizadas, más tarde se vio la necesidad de evaluar el desempeño del docente. El desempeño del docente inicialmente era evaluado por un experto, quien se suponía conocía las técnicas y los procedimientos apropiados. Con el correr del tiempo primó la idea de hacer más democrático el proceso e integrar a otros docentes e incluso a estudiantes, quienes, de una manera u otra, se pensó, tendrían algo que decir respecto al desempeño de su maestro. También se consideró que las calificaciones que obtienen los alumnos evidencian el desempeño del maestro; de modo que cuando el alumno fracasa, también fracasa el maestro. Lamentablemente esto puede conducir a que los criterios de los maestros bajen a fin de mantener una buena imagen. Otra forma más directa de participación del estudiante consiste en darle la oportunidad de evaluar el desempeño de su docente por medio de encuestas o formularios aplicados al final del curso escolar.

La participación de estudiantes en el proceso de evaluación de los docentes introdujo un acalorado e interesante debate. Entre los estudiosos del asunto que han publicado sus resultados se incluyen Howard y Maxwell (1982), Cohen (1987), Feldman (1989), Abrami, d'Apollonia y Cohen (1990), Marsh y Dunkin (1992), Greenwald y Gillmore (1997), Marsh y Roche (1997), Greenwald (1997) y d'Apollonia, Lou y Abrami (1998). Al respecto, Blatchley, profesor en la Pittsburg State University

(comunicación personal, 14 de octubre de 1998), dice que la participación de los estudiantes en la evaluación de la enseñanza ha llegado a ser un factor crítico, siendo que los métodos objetivos son cuestionables en su validez y pueden ser duplicados con facilidad por cualquier persona. Además, afirma que le gustaría utilizar encuestas de estudiantes en sus propias clases aunque no fueran requeridas como un mandato y las recomienda como medios para la retroalimentación y el desarrollo profesional del maestro.

Por su parte, Robert Brown, de la Lincoln Nebraska University (comunicación personal, 13 de octubre de 1998) afirma que las evaluaciones que hacen los estudiantes de sus profesores son evaluaciones multidimensionales. En ellas, los alumnos consideran otros factores además de su propio aprendizaje. Un estudiante puede evaluar a su maestro por debajo de otros maestros, aunque al mismo tiempo obtenga buenas calificaciones con ese profesor. Ello significa que las calificaciones que obtiene el alumno no necesariamente corresponden a la evaluación que el alumno hace de su maestro.

La importancia y el uso que se le da a la evaluación que los alumnos hacen de sus profesores puede estar generando resistencia en los docentes que no consideran al alumno calificado para hacer un juicio al respecto, especialmente cuando los resultados se utilizan para determinar el estatus laboral del maestro. Otros estudiosos del asunto se preocupan por la facilidad con la cual un docente puede manipular, a fin de obtener una buena puntuación de parte de sus alumnos. Bob Henry del Lambton College (comunicación personal, 8 de octubre de 1998) afirma que Weissburg enumera las siguientes formas de manipular resultados: permanecer en el aula

## GRAJALES GUERRA

mientras se aplica el cuestionario, asegurarse de que los alumnos sepan que sus puntuaciones serán utilizados para considerar su promoción, no aplicar el cuestionario durante un examen final, hacer creer a los estudiantes que obtendrán mejores calificaciones de las que en realidad van a obtener, enseñar cursos que tengan pocos estudiantes, enseñar a grupos de alumnos en cursos de su especialidad en los cuales ellos tienen mucho interés, mostrar entusiasmo respecto al material que presenta. Todo esto puede contribuir a un mejor resultado en la evaluación que hace el estudiante, sin requerir por ello un mejoramiento real del desempeño docente.

Scriven (1995) afirma que, entre los argumentos fuertes que se ofrecen para usar la evaluación que hacen los estudiantes de sus maestros, se encuentra el hecho de que los estudiantes se encuentran en una posición única para determinar el incremento personal de su conocimiento y comprensión, así como para determinar los cambios de motivación que hayan tenido respecto a la materia. Pueden observar y valorar hechos como la puntualidad del instructor, la comprensión de sus exposiciones y escritos y el entusiasmo del maestro, entre otros. Además, afirma que se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre las puntuaciones que otorgan los alumnos en la evaluación de sus maestros y los incrementos de aprendizaje.

Este estudio se realizó con el propósito de contribuir a la comprensión del fenómeno de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes en un contexto latinoamericano. Procuró determinar qué coincidencias y diferencias pueden existir en la forma como evalúan el desarrollo del curso al

comparar alumnos con maestros. Se trató de determinar si el género del docente y el número de alumnos en la clase son predictores de la evaluación que hacen los estudiantes.

Este estudio contribuye a clarificar el uso y los beneficios que puede tener la evaluación que hacen los estudiantes, al final del curso, del desempeño de su maestro. Ofrece la oportunidad a los administradores y evaluadores educativos de refinar su concepto del papel de la evaluación que hace el estudiante.

### Método

El estudio se realizó en la Universidad de Montemorelos en Nuevo León, México, al finalizar el segundo semestre del año escolar en el mes de mayo de 1998. Fueron incluidos en este estudio cursos de educación, ciencias computacionales, artes visuales, música, enfermería, administración de empresas y de salud. El cuestionario utilizado consistió de un total de 26 preguntas relacionadas con las actividades de clase, organizadas respecto a los siguientes temas: el docente (ocho ítems), la materia (cinco ítems), la metodología del curso (ocho ítems), el alumno (cuatro ítems). Durante la última semana de clase del semestre se hizo llegar a cada profesor un sobre que contenía un cuestionario para que el maestro se autoevaluara. Además, en el sobre se incluyeron suficientes cuestionarios para ser aplicados entre los alumnos del curso. Las instrucciones escritas consistieron en dos documentos. Uno para el profesor, en el que se le instruyó respecto a cómo realizar su autoevaluación y se le pidió que entregara a uno de los estudiantes del curso el resto del contenido del sobre. El estudiante asignado recibió instrucciones escritas de cómo aplicar la encuesta en el aula, en ausencia del docente, y de

## EVALUACIÓN DE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

recoger después los formularios contestados por sus compañeros, para entregarlos dentro del sobre al coordinador de la carrera en cuestión. Por su parte, el docente también entregó su autoevaluación al coordinador de la carrera.

### Resultados

Los resultados del estudio representan 107 clases dictadas por un total de 56 profesores, 29 de los cuales dictaron más de una de las clases observadas. Respecto al género de los docentes participantes, 19 eran mujeres y 37 varones. El 68% de las clases estuvieron a cargo de docentes varones. El total de formularios de evaluación recuperados por parte de los alumnos fue de 1455. El 21.5% de las clases evaluadas fue de la Facultad de Ingeniería y Tecnología, 15% de la Facultad de Ciencias de la Salud, 57% de la Facultad de Ciencias, Artes y Humanidades y 6.5% de la Facultad de Administración. La clase más pequeña estuvo constituida por un alumno y la más grande por 46; observándose un promedio de 13 alumnos por clase.

Para organizar los resultados, se procedió a levantar dos bases de datos independientes. La primera contiene las res-

puestas que cada uno de los 1455 estudiantes ofreció a cada uno de los 25 indicadores de la encuesta. Estas respuestas se computaron por clase y se obtuvo un promedio de los resultados por cada grupo o clase. También se elaboró una segunda base de datos en la que se registró la autoevaluación que ofreció cada maestro y el promedio de la evaluación del grupo de estudiantes por indicador y por clase. Con esta segunda base de datos se procedió a identificar los casos en los que existe correlación significativa entre la repuesta del maestro y la de sus respectivos alumnos. Además, se identificó las clases en las cuales la evaluación de los alumnos difiere significativamente de la autoevaluación del maestro.

Como puede observarse en la Tabla 1, las 107 clases observadas fueron clasificadas en cuatro categorías, a saber:

1. Acuerdo total: Se refiere a que la calificación otorgada por el maestro a cada ítem observado está correlacionada de manera significativa ( $p < .05$ ) con la de sus alumnos y, al mismo tiempo, el promedio de calificación general que otorgó el maestro a su clase no difiere significativamente del que le otorgaron los estudiantes.

Tabla 1

*Frecuencia y porcentaje de clases según grado de acuerdo maestro-alumno*

Categoría	Clases	Porcentaje del total de clases
Acuerdo total	25	23.4
Acuerdo parcial en la valoración de ítemes	23	21.5
Acuerdo parcial en la calificación general de la clase	20	18.7
Desacuerdo total	39	36.4
Total	107	100

2. Acuerdo parcial en la correlación: Esta categoría está formada por las clases en las que, aunque los maestros y alumnos difieren de manera significativa en el promedio de calificación general que otorgan a la clase, los valores que

otorgan a cada uno de los ítemes evaluados están correlacionados.

3. Acuerdo parcial en la calificación general de la clase: Esta categoría está formada por las clases en las que, aunque los maestros y alumnos no difieren

de manera significativa en el promedio de calificación que otorgan a la clase, los valores que otorgan a los ítemes evaluados no están correlacionados.

4. Desacuerdo total: En este grupo están las clases en que no se encontró correlación significativa al comparar la calificación otorgada por maestro y alumnos a cada ítem observado y al mismo tiempo difieren significativamente en la calificación general que se otorga a la clase.

Con el propósito de probar la hipótesis según la cual la frecuencia de casos por categorías es significativamente la misma se aplicó la chi cuadrada obteniéndose un valor de 7.953 con 3 grados de libertad y un nivel de significación de .047, observándose que el porcentaje más elevado de casos corresponde a los de desacuerdo total (36.4%).

Un segundo paso en el proceso de analizar los resultados consistió en determinar en qué dirección se manifiesta el desacuerdo entre los docentes y alumnos. Con este fin se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes y se observó la diferencia entre la media de la calificación total otorgada por cada

maestro, respecto a la media de la calificación total otorgada por el respectivo grupo de alumnos. Del total de 106 clases, en cinco de ellas el maestro y los alumnos no difirieron de manera significativa ( $p < .05$ ) en la calificación promedio que otorgaron al proceso evaluado. Por otro lado, en 39 de las clases el maestro calificó el proceso con un promedio significativamente superior ( $p < .05$ ) al que le otorgaron sus alumnos y en 62 clases el maestro calificó el proceso significativamente ( $p < .05$ ) por debajo de la calificación promedio que otorgan los alumnos. Al aplicar una prueba de chi cuadrada para determinar qué tipo de diferencia predomina, se encontró que los maestros tienden a autoevaluar su desempeño por debajo del valor que le otorgan sus alumnos ( $\chi^2_{(1)} = 5.238$ ;  $p = .022$ ).

Una observación puntual, considerando únicamente los casos en que existe un total desacuerdo entre maestros y alumnos, evidencia que una mayoría significativa de maestros tiende a calificar los procesos del aula con valores inferiores a los que otorgan los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2  
*Comparación de la dirección en la que maestros y alumnos califican el proceso en los casos en que se da total desacuerdo*

Situación observada	Número de clases	Número de maestros
Casos en que el maestro otorga una calificación superior a la que le otorgan sus alumnos.	13	10
Casos en que el maestro otorga una calificación menor a la que otorgan los alumnos.	26	19
Total de casos	39	29

Al considerar los casos en que maestros y alumnos están en total desacuerdo, los resultados de la prueba chi cuadrada ( $\chi^2_{(1)} = 4.333$ ;  $p = .037$ ) conducen a la aceptación de la hipótesis que afirma

que la mayoría de los maestros tienden a ser conservadores al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a los valores que otorgan los alumnos en los casos cuando hay total desacuerdo entre

EVALUACIÓN DE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

los mismos.

Se utilizó una regresión lineal (stepwise) para identificar las variables predictoras de la diferencia entre los resultados ofrecidos por los maestros y los que ofrecen los estudiantes, tomando como variables predictoras el género del maestro y el número de alumnos en el aula. Se encontró que el género del maestro podría ser una variable predictora ( $\beta = .211$ ;  $p = .029$ ) con un coeficiente de determinación al cuadrado de .04. Se requiere de un estudio más amplio a fin de verificar si en efecto este coeficiente de determinación es aceptable al incluir otras variables no observadas en este estudio, como pueden ser la experiencia del docente, su nivel de preparación y el grado de afectividad docente-alumno, entre otras.

**Discusión**

Aunque maestro y alumnos comparten la misma experiencia al reunirse en actividades académicas en la misma aula de clase, difieren en la forma de percibir el proceso.

Al comparar los valores que otorgan a cada uno de los aspectos observados, tanto maestros como alumnos obtienen una correlación significativa en el 40% de los casos y en un 64% de casos se presenta una diferencia significativa al comparar la calificación total que otorgan maestros y alumnos al proceso observado.

Una correlación significativa entre maestros y alumnos en sus respuestas a cada uno de los indicadores del proceso no necesariamente significa que valoran los indicadores observados de igual manera sino que coinciden en la forma como tienden a ubicar cada indicador con respecto a los otros indicadores. Por ejemplo, a continuación, en la Tabla 3 aparecen diez indicadores hipotéticos

que son valorados de manera diferente pero con una alta correlación.

Tabla 3  
*Ejemplo de distribución de resultado en un aula hipotética*

Indicador	Valor A	Valor B
A	3	5
B	1	3
C	3	4
D	1	3
E	2	4
F	3	5
G	2	4
H	1	3
I	3	5
J	2	3
Promedio total	2.1	3.9

Si la Tabla 3 representara la evaluación que hace el grupo de alumnos (valor A) y el maestro (valor B) de la clase, podríamos decir que existe una correlación significativa ( $r = .88$ ;  $p = .001$ ) en su forma de valorar cada uno de los indicadores, pero al mismo tiempo difieren significativamente en la calificación general que otorgan al proceso educativo evaluado ( $t_{(9)} = -13.500$ ;  $p = .000$ ), lo que indica que una correlación significativa no evidencia necesariamente que los maestros y los estudiantes otorguen la misma puntuación o valor al proceso evaluado. De la misma manera, en el caso de las 107 clases evaluadas, del 40% de las evaluaciones correlacionadas de manera significativa, la mitad (21) son evaluaciones significativamente diferentes. Y del 60% de las clases en las que la evaluación del maestro no estaba

correlacionada con la del alumno, dos terceras partes (40 casos) no muestran diferencia significativa entre alumnos y maestros (véase Tabla 4).

Esto significa que el administrador educativo que utiliza formularios de encuestas, entre alumnos, para evaluar el desempeño del maestro, tiene que tomar en cuenta que aunque exista una correlación significativa en la forma como valoran maestros y alumnos cada uno de los aspectos evaluados, esto no significa que ambos otorguen la misma calificación tanto a los aspectos particulares como al proceso en general.

El criterio que siguen los alumnos para evaluar al maestro tiende a ser más coincidente con el del maestro en la medida en que el estudiante desconoce la teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros sin preparación pedagógica y los alumnos en carreras no relacionadas con la pedagogía tienden a coincidir más frecuentemente en sus evaluaciones. Como se puede ver en la Tabla 5, las clases observadas y constituidas por grupos de carreras pertene-

cientes a los programas de educación son las que presentan frecuencias de correlaciones y pruebas *t* significativamente diferentes, lo que evidencia que en estos casos los maestros y los estudiantes tienden a diferir en su forma de valorar los procesos observados. En cambio, las clases formadas por estudiantes y maestros en carreras no relacionadas con la pedagogía no evidencian falta de armonía en la forma como maestros y estudiantes evalúan los trabajos observados.

Tabla 4  
*Tabulación cruzada de pares de casos según significatividad de la correlación y de la prueba t*

	t signifi- cativa	t no signi- ficativa	Totales
Correlación no significativa	21	40	61
Correlación significativa	20	20	40
Totales*	41	60	101

\* no incluye 6 casos con información incompleta

Tabla 5  
*Comparación de los niveles de significación de las correlaciones y las pruebas t según el tipo de contexto pedagógico de la clase*

Técnica estadística	Clases según tipo de carrera	Significativas	No significativas	Valor de chi cuadrado (gl=1)
Correlación	Pedagógicas	19	40	7.475*
	No pedagógicas	21	21	0
Prueba t	Pedagógicas	40	21	5.918*
	No pedagógicas	24	22	0.087

\**p* < .05

En 18 clases pedagógicas, el maestro se sobrevalora y en 41 se subvalora. Ello significa que, en el caso de la institución estudiada, los maestros tienden a ser conservadores en su forma de valorar el trabajo en clase ( $\chi^2_{(2)} = 37.803$ ; *p* = .000).

### Conclusiones

La participación de los alumnos en el proceso de evaluación del desempeño del maestro es recomendable, porque (a) responde a los intereses de una administración democrática y participativa, (b)

## EVALUACIÓN DE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

ofrece la oportunidad al estudiante de conocer los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que la institución enfatiza y (c) ofrece una perspectiva diferente e importante respecto a lo que acontece en el aula. Pero la evaluación que hacen los estudiantes respecto del desempeño de una clase no es suficiente para determinar un criterio que conduzca a decisiones administrativas.

El proceso de evaluación del docente debe ser complementado por la autoevaluación que haga de su labor y, de ser posible, por la evaluación que realicen compañeros profesionales del docente, la cual ofrece la oportunidad de equilibrar los puntos de vista de docentes y alumnos, siendo que en algunos casos el docente tiende a ser muy conservador o liberal en su autoevaluación al compararla con la evaluación que hacen sus alumnos.

Aunque los alumnos y maestros parecen percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma manera, no necesariamente lo valoran igual; existe la posibilidad de que el maestro tienda a sobrevalorarlo o subvalorarlo respecto al valor que otorgan los alumnos. Esta conducta del docente parece estar más relacionada con su personalidad, siendo que este estudio encontró que maestros que fueron evaluados en más de una clase, mostraron la misma posición de subvaloración y sobrevaloración ante los diferentes grupos de alumnos. Es decir, no se encontró siquiera un caso en el que el maestro se subvalorara en una clase y se sobrevalorara en otra.

Los resultados de este trabajo de investigación no permiten afirmar que el tamaño de la clase o el género del maestro sean predictores de la evaluación que los alumnos hacen del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del docente debe ser

participativa y multifacética, lo cual permite una comprensión más amplia e integrada de lo que sucede en el aula de clase. Especialmente cuando se trata de evaluación sumativa relacionada con el futuro del maestro.

El mejor uso que puede darse a la evaluación del maestro por parte del estudiante es el de facilitar al docente información relevante que le permita conocer la forma como el alumno percibe su desempeño. Este tipo de evaluación debe tener un enfoque formativo para el docente y el proceso. Griffin y Pool (1998) concluyeron que evaluaciones repetidas con participación de los estudiantes y consultas a lo largo del proceso conducen a una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes y al mejoramiento del desempeño instruccional. Queda en el ambiente la pregunta respecto a la validez de las evaluaciones del estudiante respecto a la instrucción y si la autonomía del estudiante y otras variables influyen en la puntuación que otorgan los alumnos.

### Referencias

- Abrami, P. C., d'Appolina, S. y Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- Cohen, Peter A. (1987, abril). *A critical analysis and reanalysis of the multisection validity meta-analysis*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Washington, D.C.
- d'Apollonia, S., Lou, Y. y Abrami, P. C. (1998, abril). *Making the grade: A meta-analysis on the influence of grade inflation on student ratings*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New York.
- Feldman, K. A. (1989). The Association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Redefining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and

## GRAJALES GUERRA

- usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Greenwald, A. G. y Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Griffin, Bryan W. y Pool, Harbison. (1998). Monitoring and improving instructional practices: Are the student evaluation valid? *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 1-8.
- Howard, G. S. y Maxwell, S.E.(1982). Do grades contaminate student evaluations of instruction? *Research in Higher Education*, 16, 175-188.
- Marsh, H. W. y Dunkin, M. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En *Higher Education: Handbook on theory and research* (Vol. 8, pp. 143-234). New York: Agathon.
- Marsh, H. W. and Roche. L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Sánchez Guzmán, Francisco. (1981). *Introducción al estudio de la administración*. México: Limusa.
- Scriven, Michael. (1995). *Student ratings offer useful input to teacher evaluations*. (Report N° EDO-TM-95-8). Washington, DC: The Catholic University of America, Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 398 240).

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

Aracely Vázquez García  
*Universidad de Montemorelos, México*

### RESUMEN

*Se observaron los procesos que conducen a la modificación de los planes de estudio en 14 instituciones de educación superior en Nuevo León, mediante un estudio cualitativo basado en entrevistas personales a 38 personas encargadas de organizarlos. El problema fue definido de la siguiente manera: Sobre la base de un conjunto de factores relacionados con los procesos y resultados para la modificación curricular de los planes de estudio, ¿cuáles son las condiciones operativas vigentes que determinan el proceso de diseño curricular para la modificación de un plan de estudios en las instituciones de educación superior en Nuevo León y qué se puede hacer para mejorar el proceso? El objetivo es identificar los aspectos encomiables y mejorables comunes a las instituciones de educación superior en lo que respecta a los procesos que se siguen para la modificación curricular de los planes de estudio, con el fin de proponer recomendaciones que incluyan criterios de planificación y conducción del proceso. Se encontró la práctica de procesos no sistemáticos de planificación y evaluación. Además, se identificó la carencia de aspectos tales como pautas escritas de procedimiento y una estructura que administre y desarrolle los procesos de modificación de los planes de estudio. Entre las fortalezas en el proceso, las personas que se involucran tiene un grado académico adecuado para esa actividad, se integra la participación de administrativos, docentes y consultores externos. Se observa cómo los modelos de política y poder caracterizan la forma como se desarrolla el proceso. Se concluye que la calidad académica de las instituciones pueden ser notablemente mejorada si se presta mayor atención a la forma como en la actualidad se desarrollan sus procesos de modificación de planes de estudio.*

### Antecedentes

Uno de los factores más importantes en la educación, que contribuye al desarrollo académico de la institución y a la formación del estudiante, es el plan de estudios (PE). Además, es una herramienta valiosa para lograr cambios. Su modificación curricular beneficia al estudiante y al desarrollo institucional político y académico, sobre todo si los docentes participan en el cambio, porque

son el pilar del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según García Garduño (1993), la práctica de modificación de programas académicos no es frecuente en México. Existen planes de estudio vigentes en algunas universidades que no se han modificado en los últimos 15 o 20 años, debido a que, en el pasado, las instituciones de educación superior (IES) estaban relativamente aisladas de su entorno

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

y no requerían imperiosamente de estrategias de evaluación del desarrollo institucional o de sus programas académicos. Levy (1986) reportó que los criterios de financiamiento de las universidades públicas de México estaban determinados por su matrícula y no por la orientación ideológica o su desempeño. Eso explica por qué las IES no otorgaban importancia sustantiva a la modificación y al mejoramiento de sus programas académicos.

En consecuencia, existe una gran demanda social para que la educación superior mejore la calidad académica de sus servicios, produzca mejores egresados, se modernice y retome el liderazgo en las áreas estratégicas para el desarrollo nacional, de tal manera que realice su labor educativa dando mayor importancia a los objetivos de la calidad, interdisciplinariedad, vinculación y responsabilidad social en la realización de sus funciones sustantivas.

La década de los setenta trajo consigo, en los Estados Unidos, el método de revisión de programas y fue una de las más creativas en el campo del diseño de nuevos sistemas y programas curriculares en la educación superior en México. Entre otros, se pueden citar el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, los PE del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres, el PE de psicología conocido como "Modelo Iztacala" y la departamentalización y currículum flexible de la Universidad Iberoamericana. La revisión de programas que se origina en Estados Unidos se usa fundamentalmente para el mejoramiento o cancelación de programas académicos. Su aplicación en México podría contribuir a la concepción de las tareas evaluativas como una actividad colegiada y participativa en la que docentes y administradores, conjun-

tamente, vean el PE como un reflejo no sólo de las demandas sociales sino también de las políticas universitarias de planificación y de presupuesto, de la propia cultura organizativa de la institución y de los recursos materiales y humanos disponibles (García Garduño, 1993).

Durante los años setenta se dio inicio a la evaluación curricular como campo identificable dentro de la investigación educativa. Una importante cantidad de proyectos de evaluación curricular estuvieron centrados en el seguimiento y elaboración de perfiles del egresado y en el análisis del contenido epistemológico de los planes de estudio en términos de congruencia y secuenciación de los contenidos, cursos y materias (Glazman y Figueroa, 1981). En esta década también comenzaron a surgir proyectos de evaluación curricular bajo la concepción tyleriana, que se caracterizó por estar centrada en los objetivos.

En la década de los ochenta se incorporaron otros tipos de enfoques, como la investigación participativa y ocasionalmente el sistema de Stufflebeam: contexto, insumos y productos (CIP). García Garduño (1993) menciona que en la misma década la modificación de programas académicos en México no se concebía totalmente como una actividad colegiada que fuera una empresa común en la que los profesores del programa, los administradores de la institución, los alumnos y ex alumnos participaran en el proceso de evaluación. Los proyectos de evaluación no estaban en muchos casos articulados con el presupuesto y la planificación universitarios ni con un programa de evaluación institucional; más bien, eran esfuerzos aislados que muchas veces no tenían efecto directo en las políticas y actitudes hacia la evaluación por

parte de la institución.

A diferencia de los enfoques tradicionales de evaluación curricular, la modificación de programas plantea el involucramiento directo de todos los miembros de la comunidad universitaria. Esta no es simplemente una sofisticación metodológica, sino una estrategia esencial para llevar a cabo el proceso.

Diversos autores que han compartido sus experiencias e ideas respecto a la modificación de programas han coincidido en sugerir el empleo de una estrategia flexible que pueda cubrir múltiples propósitos; la finalidad última es el mejoramiento de la calidad del currículo. De acuerdo con Conrad y Wilson (1985) los propósitos de la evaluación son los siguientes: evaluar la calidad del PE, su productividad, demanda y necesidades a las que responde, mejorar la calidad de servicios académicos, controlar el uso adecuado de los recursos, determinar la efectividad del PE para considerar posibles modificaciones o incluso su cancelación, facilitar la planeación y presupuestación académica, satisfacer requerimientos gubernamentales.

Por otra parte, Barak y Breier (1990) identifican los siguientes tipos de revisión académica: (a) formativa, para el mejoramiento del programa; (b) sumativa, para la certificación del programa por auditores externos a la institución; (c) de "relaciones públicas", para incrementar el conocimiento del programa o "vender" su importancia a otras instituciones, autoridades educativas o público externo; y (d) como expresión de poder de las autoridades de la institución, que se realiza preponderantemente por una decisión expresa de las autoridades de la institución

La modificación de programas pue-

de clasificarse como interna y externa. La primera es llevada a cabo por grupos internos de la institución; la segunda se realiza fundamentalmente mediante la cooperación de grupos de expertos externos. Es frecuente que las instituciones adopten una modificación mixta donde grupos internos y expertos externos participen conjuntamente (Barak y Breier, 1990).

La Comisión Temática de Desarrollo Curricular del Congreso Nacional de Investigación Educativa (Arredondo, 1981) realizó un análisis de las tendencias predominantes y de las características de la investigación en este campo, donde identificó propuestas generales y la fase de desarrollo curricular con la que estaban relacionadas. Investigó el tipo de publicación, la institución patrocinadora y el tipo de población educativa. Las conclusiones que obtuvo fueron las siguientes:

1. La mayor parte de los documentos se refieren a propuestas y planteamientos generales.
2. Pocos estudios analizan las condiciones que garanticen la aplicación de un currículo.
3. El área que menor atención ha recibido es la que describe los resultados de la aplicación de una propuesta o modelo determinado.
4. Son pocos los estudios integrales sobre las fases de análisis, diseño y aplicación.

Machuca (1981) realizó un análisis de la capacidad de la investigación educativa en el desarrollo curricular en México y la definió sobre la base de tres componentes: las entradas en términos de recursos, los procedimientos como estrategias de operación y las salidas como productos o recursos transformados. En los resultados se destacan (a) la

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

necesidad de estrategias para incluir investigadores con posibilidad de intervenir en la atención de las necesidades curriculares, (b) los trabajos encaminados a desarrollar metodologías para diseñar y modificar planes y programas de estudio que respondan a las necesidades de los usuarios del servicio educativo, (c) la necesidad de elaborar más estudios que muestren los resultados de las aplicaciones de las metodologías, (d) la necesidad de apoyar la investigación en las fases de análisis y diseño curricular y (e) la necesidad de promover el intercambio de la investigación en desarrollo curricular, con el fin de mejorar la comunicación y apoyar la difusión de textos.

Los planteamientos antes mencionados relativos a la investigación en el área de desarrollo curricular identifican razones que justifican la realización de una investigación en este campo, ya que son escasos los estudios y materiales que abordan los procesos para la modificación del PE.

En la actualidad las instituciones de educación superior (IES) de Nuevo León, México, someten sus planes de estudio a la Secretaría de Educación (SE) para obtener el reconocimiento de validez oficial (RVO). Al colaborar con la Suncomisión Académica de Estudios y Dictámenes de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) en la revisión de propuestas curriculares de diversas instituciones del Estado, la investigadora percibió que estos documentos requerían de orientaciones específicas para mejorar la calidad de su contenido. Esta percepción generó el interés por precisar lo que acontece en las instituciones de educación superior del Estado de Nuevo León, respecto a la forma como

se procede en ellas al elaborar una propuesta de modificación curricular a un plan de estudio.

Sobre la base de un conjunto de factores relacionados con los procesos y resultados para la modificación curricular a planes de estudio, mediante una revisión de la literatura relevante, el presente estudio, realizado en 1998, procuró determinar cuáles son las condiciones operativas vigentes que caracterizan el proceso de diseño curricular para la modificación de un plan de estudios en las instituciones de educación superior en Nuevo León y qué se puede hacer para mejorar el proceso.

### Metodología

La investigación aporta información para el mejoramiento de los procesos de modificación de planes de estudio en las siguientes instancias: IES, SE y COEPES de Nuevo León. Asimismo, propone las pautas generales para desarrollar una propuesta metodológica que oriente la modificación de los planes de estudio, incluyendo criterios de organización, planeación y conducción del proceso. Se considera que este trabajo contribuye a los avances de la investigación curricular.

Para identificar las actividades comunes a las IES, en el Estado de Nuevo León, en lo que respecta a los procesos que se siguen para la modificación a los planes de estudio, se elaboró un formulario guía para conformar una entrevista estructurada. Fue necesario realizar un trabajo previo para identificar a las IES que operan en Nuevo León, lo que condujo al cotejo de información procedente de diversas fuentes, dado que no existía una lista completa y consistente. Una vez determinado el total de 52 instituciones, se procedió a identificar aquellas

que cumplieran con el criterio de selección de tener al menos 10 años de existencia y RVO de los planes de estudio de las carreras que imparten. De manera que en este estudio participaron 14 IES. En 10 de ellas se logró entrevistar independientemente a tres participantes por cada una y en las cuatro restantes a dos, dando un total de 38 personas entrevistadas en sus lugares de trabajo. El formulario guía de la entrevista utilizada estuvo constituido por un total de 20 preguntas divididas en cuatro secciones, cada una de ellas organizada de la siguiente manera: (a) datos generales de la institución y datos de identificación de quien respondía, (b) aspectos comunes en las instituciones de educación superior en lo que se refiere a planeación, administración, recursos humanos, marco legal, evaluación y normatividad de los procesos que siguen para la modificación de los planes de estudio y obstáculos para la realización de los proyectos. Los datos recogidos representan un total de 40 horas continuas de entrevistas a un promedio de 1.05 horas por persona.

Se categorizaron las declaraciones e informaciones de acuerdo con factores ideales o no ideales para la modificación curricular de un plan de estudios según la literatura. Se trianguló la información ofrecida independientemente por los tres participantes de cada institución; se comparó lo encontrado con las pautas, la normatividad o las guías que utilizan las instituciones para obtener una descripción de los procesos en cada una de las instituciones. Esto permitió identificar los aspectos encomiables y mejorables comunes a las instituciones en los proce-

sos de modificación de un plan de estudios. Después se comparó la forma en que cada una de las instituciones desarrolla el proceso, según fue determinado en el paso anterior, a fin de concluir con una descripción general de lo que sucede en las instituciones de Nuevo León. El último paso del análisis consistió en comparar lo que sucede en estas instituciones con lo que idealmente debería estar sucediendo, a fin de encontrar las acciones para mejorar los procesos.

### **Resultados**

Este estudio permitió reconocer dos modelos de poder y política institucional que de alguna manera se identifican con la forma como se desarrollan los procesos de modificación a los planes de estudio en las IES participantes.

Al considerar lo que se denominó modelos de poder y su relación con la forma en la que se desarrollan los procesos de modificación, se encontró que cuando el rector responde de manera directa a agencias acreditadoras estatales y/o federales, él también asume la iniciativa de comenzar los procesos de modificación a los planes de estudio y parece ser que los responsables inmediatos para continuar los procesos son el vicerrector y los directores de carrera o departamentos (véase Figura 1). En cambio, cuando el rector responde primariamente a un consejo ejecutivo antes que a las agencias estatales y/o federales, la iniciativa para la modificación de programas y los responsables inmediatos del proceso, son los coordinadores y maestros (véase Figura 2).

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

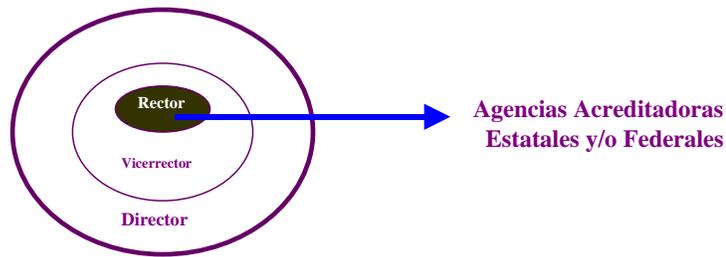


Figura 1. Modelo descriptivo de poder y política del proceso de modificación curricular del plan de estudios.

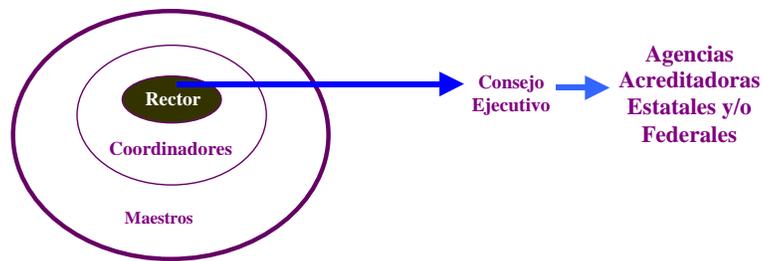


Figura 2. Modelo descriptivo de poder y política del proceso de modificación curricular del plan de estudios.

Al considerar la política institucional respecto al manejo de las modificaciones de programas, se identificó que, cuando la administración es más centralizada, el proceso se origina desde una perspectiva social en la que se procura responder a las demandas del mercado laboral. Este modelo puede apreciarse en la Figura 3, que representa el mismo conjunto de instituciones que la Figura 1. En cambio, cuando la institución tien-

de a practicar un modelo descentralizado, el proceso de modificación de los programas parte de una iniciativa de corte reglamentario. En otras palabras, se lo hace para cumplir con un requerimiento interno o externo y no necesariamente se toma en cuenta la demanda laboral, como puede observarse en la Figura 4, donde se representa al mismo conjunto de instituciones incluidas en la Figura 2.

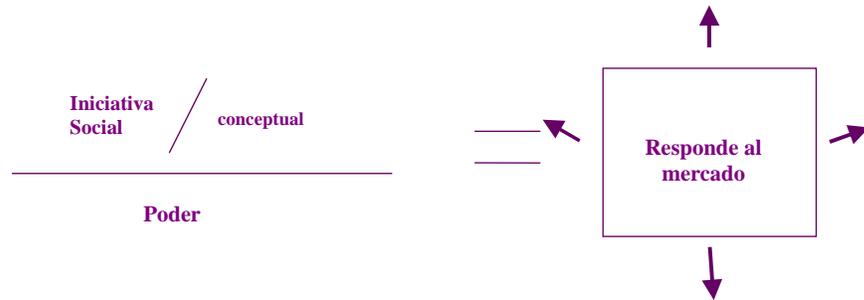


Figura 3. Modelo descriptivo de la iniciativa para los procesos de modificación curricular.



Figura 4. Modelo descriptivo de la iniciativa para los procesos de modificación curricular.

Los recursos humanos responsables de supervisar los procesos de modificación de los planes de estudio poseen, en su mayoría, el grado de maestría, aunque no en el área de desarrollo curricular.

En lo que se refiere a los criterios que se utilizan para guiar los procesos de modificación curricular se encontró que sólo tres tienen un documento guía para orientar los procesos de modificación de los planes de estudio. La mayoría se rige por los criterios para la presentación de solicitudes de modificación curricular elaborado por la subcomisión académica de la COEPES. Dos de las instituciones

utilizan consultores externos para los procesos; las otras trabajan con las instancias de la misma institución y el apoyo del mercado laboral.

En cuanto al perfil del egresado, la mayoría de los entrevistados desconoce los elementos y procedimientos necesarios para formular un perfil y pocos participan en ese tipo de actividad.

En lo que respecta a los programas de las materias del plan de estudios, se encontró que los docentes se involucran en la elaboración o revisión de los programas. Además, la mayoría de las instituciones no sigue un proceso sistemático

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

para realizar la actualización de los programas.

De las observaciones realizadas se desprende que la modificación de los planes de estudio en las IES participantes adolecen de (a) una planificación sistemática y permanente, (b) una sistematización en la frecuencia con la que se actualizan los planes de estudio, (c) un documento institucional que oriente los procesos y (d) una estructura organizativa que administre y desarrolle los procesos de modificación de planes de estudio.

Por otro lado se puede inferir siguiente:

1. En las instituciones observadas, la mayoría de las personas que se involucran en los procesos de modificación a los planes de estudio tiene un grado académico adecuado para esta actividad.

2. En los procesos de modificación que realizan las instituciones, se procura integrar la participación de administradores docentes y consultores externos.

3. Los docentes tienen un papel importante en la revisión de los programas del plan de estudios.

### Discusión

Las IES participantes del estudio no cuentan con un proceso de planificación sistemática respecto a la forma en que se realiza la revisión de los planes de estudio. Cuando se realiza una modificación curricular a un plan de estudios y se conduce de manera asistemática, la institución utiliza planes de estudio sin modificación mayor o planes modificados de manera inadecuada.

Sería conveniente que las IES practiquen la evaluación continua y sistemática de sus planes de estudio, a fin de modificarlos, puesto que las necesidades sociales y personales se van transfor-

mando debido a la dinámica científica y tecnológica. Deben establecer mecanismos de revisión, tanto interna como externa, que sirvan para determinar logros y deficiencias del plan propuesto, y utilizarlos para su mejoramiento y actualización.

Otro de los aspectos a considerar es la elaboración de un proyecto de trabajo, ya que es una de las tareas más efectivas para iniciar una revisión de los planes de estudio. Es decir, se necesita conocer lo que se pretende alcanzar. Lo cierto es que una vez que se inicia un proyecto de modificación, los encargados de coordinar necesitan hacer un seguimiento de su efectividad. Sería más fácil y seguro realizar esta tarea si se cuenta con una descripción de los procedimientos a seguir.

Las personas responsables de los procesos de modificación deben ser especialistas en el diseño curricular o al menos exponerse a la capacitación que les permita un mayor dominio del área. Los programas de estudio o de materias conforman la concreción, en el aula, del plan de estudios de una institución educativa. Este trabajo debe ser realizado por los docentes responsables de cada materia, ya que el programa es la herramienta fundamental del trabajo docente y se relaciona con los problemas de finalidad e intencionalidad. La institución debe mantener sus programas de materias a la vanguardia y debe contar con una metodología definida y actualización continua de los docentes.

Siendo que el personal en las instituciones no tiene información específica en cuanto a la forma como se debe elaborar el perfil profesional, se debe señalar que el perfil profesional es el componente rector y orientador del plan de estudios. En su formulación se consideran (a) los

conocimientos y habilidades con que deberá contar el egresado y aquello que lo distingue de otros profesionales y (b) las actitudes y formación que debe alcanzar el profesional como persona.

Las IES de Nuevo León reconocen que es necesario mantener los planes de estudio actualizados, pero necesitan discutir el currículum y la naturaleza de sus componentes teóricos, metodológicos y técnicos, y a la vez ofrecer alternativas sobre cómo llevar adelante un cambio educativo.

### Conclusiones e implicaciones

Se concluye que cada IES tiene funciones que la distinguen claramente de las demás y que se dan según sus propias necesidades, por lo que los planes de estudio se modifican como resultado de características en las estructuras administrativas, económicas, sociales y culturales. Además, que para construir el currículum hay que conocer cómo está conformado cada uno de sus elementos, cómo se relacionan e interactúan y cuál es su jerarquía.

Las instituciones educativas comunican a la sociedad quiénes son y qué ofrecen; es decir, su propuesta académica, a través de sus planes de estudio. Toda carrera profesional se centra alrededor de un plan de estudios. Diseñar el currículum de una institución es decidir y organizar el conjunto de actividades formales de aprendizaje. De modo que puede afirmarse que siempre existirá un currículum propuesto, generalmente expresado en un documento y un currículum obtenido, que puede reconocerse en el comportamiento del estudiante. La transformación curricular que es necesaria en las instituciones de educación superior, para llegar a formar los profesionales que la sociedad requiere, implica

seguramente un complejo proceso de cambio.

Por último, se plantean algunas interrogantes, mediante las cuales se suponen situaciones futuras, en razón de que la planificación es anticiparse al futuro. ¿Están preparados los docentes y el personal involucrado para emprender una reforma educativa? ¿Está preparado el personal involucrado para determinar un perfil que tenga aceptación? ¿Se podrá conseguir que la modificación de los planes de estudio constituya un aporte a la excelencia educativa? La situación política actual de gobierno ¿favorecerá los cambios permitiendo el tiempo y el espacio necesario para ejecutarlos? Los modelos teóricos propuestos ¿son los adecuados (funcionales) para guiar la modificación de los planes de estudio?

Para impulsar una verdadera modificación de los planes de estudio se requiere, además de la voluntad, de una actitud positiva frente al cambio, para generar consensos en el propio proceso constructivo de la propuesta, pero sin descuidar el manejo adecuado de una herramienta esencial que es la planificación.

### Referencias

- Arredondo, Víctor. (1981). *Fundamentación de la comisión temática sobre desarrollo curricular*. México: Dirección de Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional.
- Barak, R. y Breier, B. (1990). *Successful program review*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conrad C. F. y Wilson R. F. (1985). *Academic program reviews: Institutional approaches, expectations and controversies* (Report N° 5). Washington: Association for the Study of Higher Education Reports. (ERIC Document Reproduction Service N° ED284522).
- García Garduño, José María. (1993). La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 87, 17-27.

## LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

- Glazman, Raquel y Figueroa, Milagros. (1981). Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. En *Congreso Nacional de Investigación educativa: Documento Base* (Vol. 1, pp. 376-422. México: Dirección de publicaciones del Instituto Politécnico Nacional.
- Levy, Daniel. (1986). *Higer education and the state in Latin America: Challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machuca, Víctor. (1981). *Algunas consideraciones sobre el desarrollo curricular*. Querétaro: CIDET.

## **ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN DE LA CIUDAD DE POSADAS FRENTE A LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Edith Moroni y Gladys Duarte  
*Universidad Nacional de Misiones, Argentina*

### **RESUMEN**

*El objetivo de este trabajo fue analizar las actitudes de docentes de la escuela común de la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina, frente a la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Hasta el momento de la realización del presente estudio no se habían ofrecido cursos de capacitación sobre el tema. El análisis actitudinal giró en torno de dos posturas fundamentales: tolerancia y aceptación. Estas posturas se analizaron, junto con otras variables, entre docentes que habían recibido niños con NEE en sus aulas y quienes nunca tuvieron esta experiencia.*

*La información fue obtenida mediante una escala actitudinal y un cuestionario adaptados, originariamente elaborados y aplicados en Gran Bretaña y España. Con fines metodológicos, el instrumento fue sometido a un proceso de validación estadística. La muestra definitiva estuvo compuesta por 250 sujetos que fueron seleccionados al azar del total de docentes de la ciudad de Posadas, población previamente relevada.*

*Los datos obtenidos revelan actitudes más favorables entre los docentes que no han tenido niños integrados en sus aulas en comparación con los que ya han participado en programas de integración.*

*Un análisis cualitativo permitió identificar uno de los datos más significativos: la percepción que tiene el docente de su capacidad para esta tarea. Se reconocen déficit en los aspectos organizacionales, vocacionales, de capacitación especial, de formación profesional, entre otros, como justificativos de dicha percepción. Los resultados obtenidos son coincidentes con estudios similares realizados en otros países.*

*Este estudio exploratorio permitió la verificación de los factores más sobresalientes, altamente determinantes en la formación de actitudes hacia la integración: apoyo profesional específico dado por la maestra integradora, capacitación especial, grupos reducidos y grado de severidad.*

Las profundas transformaciones de la educación actual impulsadas desde la legislación en nuestro país ponen de manifiesto la necesidad de rever diversos aspectos que hacen a la realidad educativa moderna. Uno de esos aspectos está relacionado con la propuesta de

integración de niños que hasta hace unos años eran considerados discapacitados y actualmente son vistos como personas con necesidades educativas especiales (NEE). La propuesta de integración, que trata de incorporar a estos niños a las escuelas comunes, en la medida en que

las condiciones particulares de cada caso lo permitan, requiere, por su parte, una gran reestructuración en diferentes ámbitos de la esfera escolar.

La intención de incorporar a los niños con NEE a las aulas de educación común responde a una tendencia mundial hacia la integración física, laboral y social de tales personas. De hecho, la *Declaración de Salamanca* de 1994 ha proclamado la necesidad de que los sistemas educativos de la diferentes naciones adopten programas a fin de llevar en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades de sus alumnos. La escuela inclusiva parece ser uno de los medios más eficaces para disminuir las actitudes discriminatorias para con los niños con NEE.

A pesar de que las actitudes de las personas han sido tema de numerosos enfoques conceptuales, aún hoy no existe una definición de ellas con la cual todos concuerden. De hecho, existen varias definiciones de lo que se entiende por actitud, lo que implica un elemento distorsionante, ya que la ambigüedad del término puede llevar a confusiones. Según Baeza Hernández (1991), varios autores admiten tres componentes básicos presentes en toda actitud: (a) el componente cognitivo, definido como el conjunto de creencias de una persona, que incluyen juicios de valor acerca de un objeto y elaboradas en base a lo que se conoce de dicho objeto; (b) el componente afectivo, que implica el gusto o una respuesta emocional hacia un objeto que es vivenciado como placentero o displacentero y (c) el componente conductual, que se refiere a toda inclinación a actuar de una manera determinada ante un objeto.

En la formación de las actitudes y, obviamente en la modificación de las mismas, intervienen diversos factores que son los que condicionan enorme-

mente la manera de actuar de una persona ante un determinado objeto de actitud. Según Fishbein y Ajzen (citados en Baeza Hernández, 1991) “la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles ni creencias caprichosas, sino que, por el contrario, el individuo considera las implicaciones de su acción antes de desempeñar una determinada conducta. El sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información que es la base de su decisión” (p. 79). Esta información disponible por el sujeto (componente cognitivo) está poderosamente condicionada por su experiencia previa, además de los factores contextuales actuales que conforman la naturaleza de una actitud.

En esta línea de pensamiento, es obvio suponer que las actitudes de los docentes comunes para con el niño con NEE es la base que condicionaría el éxito o fracaso de todo plan de integración educativa de dichos niños.

Se han desarrollado diversas especulaciones para tratar de explicar las diferentes manifestaciones actitudinales que son subyacentes de las relaciones sociales entre personas “normales” y “diferentes”. Según Vitale (1994), “frente a un hombre concreto, entran a jugar como filtro de las percepciones, las valoraciones que a cada uno como hombre perteneciente a una determinada categoría social, la sociedad le ha asignado. Ello se da con anterioridad a la experiencia individual directa con las personas con las que se interactúa ‘cara a cara’ y siguen la relación con ellas” (p. 39).

El abordaje conceptual del presente trabajo resalta dos tipos actitudinales cualitativamente diferentes, cuyas definiciones apuntan a una organización persistente de juicios acerca de un objeto o situación, condicionada por la historia personal y por las circunstancias presentes y que predisponen al sujeto en favor

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

de respuestas preferidas: las actitudes de tolerancia y las de aceptación.

Las *actitudes de tolerancia* del sujeto evidencian el conocimiento de la presencia del niño con NEE en la sociedad pero no implican necesariamente una apertura para el acercamiento a él ni una modificación de la propia conducta que tienda a facilitar la comunicación con él. Este nivel actitudinal implica bajo grado de aceptación ya que no supone tendencia al establecimiento de relaciones sociales con sujetos en cuestión.

Las *actitudes de aceptación* implican un alto grado de tolerancia y acercamiento hacia la persona con NEE, por lo cual ésta es facilitadora del proceso de integración de esta persona a la sociedad. Las opiniones del sujeto revelan voluntad para modificar sus repertorios conductuales adaptándolos a las características del individuo especial.

No obstante, si bien la percepción social acerca de una problemática determinada influye en nuestras propias actitudes, está demostrado, mediante diversos estudios científicos en el área de la psicología, que las actitudes de las personas normales para con las personas “diferentes” están poderosamente condicionadas por el tipo y frecuencia de interacciones que cuentan en sus propias experiencias personales previas, además de los factores contextuales actuales que conforman una actitud determinada (Fishbein y Ajzen, citados en Baeza Hernández, 1991).

En la situación especial que los docentes viven en relación con la integración de niños con NEE, obviamente juegan un papel primordial los procesos actitudinales particulares hacia dichos niños, pero también, como ha sido demostrado por varios estudios, la percepción personal que tienen acerca de su propia preparación profesional para realizar una adecuada integración, lo cual

constituye un factor extremadamente condicionante de su actuación dentro del aula con dichos niños.

En ese sentido, Scruggs y Mastropieri (1996) han efectuado una amplia revisión de la literatura publicada entre 1958 y 1995. Esta revisión incluyó trabajos de investigación basados en escalas actitudinales y/o inventarios aplicados a 10.560 docentes de EE. UU., Australia y Canadá, un total de 28 informes publicados en diferentes revistas de divulgación científica. Dichos informes fueron correlacionados estadísticamente con el fin de establecer una correspondencia de los datos obtenidos en cada uno de ellos.

Los autores de este trabajo señalan que a pesar de la diversificación de escalas actitudinales, de inventarios y de las distintas áreas geográficas donde fueron aplicados, las respuestas de los docentes entrevistados fueron altamente equiparables. Según ellos, una de las conclusiones más relevantes extraídas del análisis de las diferentes investigaciones, es que la aceptación de niños con NEE para la integración dependería estrechamente de la severidad de la discapacidad de los alumnos en cuestión. Por otro lado, sólo cerca de un tercio de los docentes encuestados han admitido que poseen suficiente tiempo y suficiente preparación para atender a niños con NEE en sus aulas. Otro dato interesante que se deriva de este trabajo es la constatación de que la percepción de los docentes en cuanto a su capacitación para atender a estos niños no ha variado con el correr de las décadas que abarcó el relevamiento de la literatura. En relación a esto, los autores concluyen que la falta de mejoramiento de la percepción de los docentes de su propia preparación estaría indicando que los programas de formación docente son deficientes en cuanto a preparación para la integración.

En la misma línea de investigación,

en un estudio sobre el efecto del entrenamiento de profesores sobre sus actitudes, Larrivee (citado en Baeza Hernández, 1991) comparó tres grupos de maestros sometidos a diversas condiciones de entrenamiento. Se constató que el grupo con mayor entrenamiento presentaba actitudes más positivas hacia la integración que los otros dos.

En nuestro medio, a pesar de que la integración se está desarrollando desde hace algunos años, todavía no se cuenta con evaluaciones globales y confiables de dichos proyectos. Cabe aclarar que estos proyectos no contaron con programas de capacitación a los docentes de las escuelas comunes interesados en el tema, antes de encomendarles los niños con NEE. Las escuelas especiales para integrar a los alumnos que están en condiciones de hacerlo, envían a una docente titulada en Educación Especial, cuyo rol es el acompañamiento tanto de niños con NEE como de docentes comunes que los aceptan en sus aulas; en esta provincia recibe el nombre de Maestra Integradora (MI, véase Anexo II). Se estima que tanto el conocimiento como las actitudes de los docentes comunes, junto con su percepción acerca de su preparación para atender a niños con NEE y de las condiciones generales para la implementación de dichos proyectos, son factores esenciales para una evaluación global de la eficacia de los programas de integración.

El presente trabajo, basado en las consideraciones anteriores, tiene por objetivo describir la situación del docente de la ciudad de Posadas ante la problemática de la integración escolar, comparándose un grupo de docentes que ya viene trabajando con niños con NEE con otro que nunca ha tenido contacto con ellos. Se supone que el contacto directo con esos niños puede ser un factor que podría determinar diferencias actitudina-

les y evaluativas de la capacidad profesional de los docentes entre este grupo y el grupo conformado por los docentes que nunca han desarrollado actividades en estos proyectos.

### **Método**

#### **Sujetos**

Los sujetos del presente trabajo fueron los docentes de escuelas comunes primarias del cono urbano de la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina, en actividad en el año 1996.

Se utilizó un diseño probabilístico estratificado para la selección de la muestra a partir de un listado completo de establecimientos escolares ofrecido por el Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones. Dicho listado permitió la realización de un relevamiento de todas las secciones de grado. En total, fueron relevadas 1551 secciones de grado que corresponden a los 84 establecimientos educativos que funcionaban en su momento en la ciudad de Posadas. Sin embargo, cabe aclarar que aproximadamente un tercio de la población docente trabajaba doble turno. Vale decir que el número total de secciones no se corresponde necesariamente con el número total de docentes. La selección de la muestra fue realizada en forma aleatoria a través de sorteo de todas las secciones de grado relevadas, obteniéndose una muestra final compuesta por 250 docentes, aproximadamente un 15% del total de los docentes de la ciudad de Posadas. Una vez encuestados, los docentes fueron divididos en dos grupos: (a) grupo A, conformado por docentes que tuvieron experiencia con niños con NEE para su integración escolar, avalados o no por la Supervisión de Educación Especial, (b) grupo B: integrado por docentes de escuelas comunes que no tuvieron experiencia en el trabajo con niños con NEE.

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

Las escuelas se clasificaron en tres categorías según las características de la población que atiende: (a) céntricas, (b) barriales y (c) periféricas.

### Instrumento

El instrumento para la recolección de datos (ver Anexo I) constaba de dos secciones. La sección I indagó cuestiones referentes a algunos aspectos personales y profesionales de los docentes: (a) datos referidos a la función docente, (b) datos personales, (c) experiencias anteriores, (d) experiencia actual, (e) experiencias de colegas, (f) ítem de respuesta abierta. La sección II estuvo formada por una escala actitudinal de tipo Likert. Se ha creído conveniente la replicación y su consecuente validación de la escala actitudinal utilizada por Baeza Hernández (1991) en la ciudad de Murcia, España, la que, a su vez, es una replicación de la utilizada por Larrivee y Cook (1979), compuesta por 29 ítemes que contienen sentencias de opinión que abarcan ocho dimensiones relativas a las actitudes de los docentes hacia la integración (Baeza Hernández, 1991): (a) la educación en general, (b) la filosofía de la integración, (c) los efectos que produce la integración en los aspectos: social, emocional y cognitivo de los niños normales, (d) los efectos que produce la integración en los aspectos social, emocional y cognitivo de los niños con NEE, (e) la conducta en clase de los niños con NEE, (f) el funcionamiento cognitivo de los niños con NEE, (g) los padres de los niños con NEE, y (h) las habilidades con las que se perciben los docentes para desarrollar sus trabajos con niños con NEE.

Todos los ítemes fueron adaptados de su versión original, debido a las diferencias idiomáticas. Para la validación del instrumento, se eligieron 50 jueces (docentes en actividad) representativos de la muestra seleccionada, a los cuales

se les administraron las dos secciones del instrumento de medición.

Se adjudicó una valoración positiva o negativa a cada ítem según éste reflejase una actitud favorable o desfavorable hacia la integración, dentro de las ocho dimensiones. Así, por ejemplo, dentro de la dimensión “conducta en clase del niño con NEE” un ítem relacionado sería el número 9, en el cual se enuncia que la “conducta de los niños con NEE sería un mal ejemplo para los otros niños”. Este ítem fue valorado como negativo ya que si el sujeto entrevistado se manifestase de acuerdo con la afirmación estaría, en realidad, expresando una opinión desfavorable hacia la integración de estos niños.

En el siguiente paso se procedió a la suma de los valores obtenidos para cada sujeto y a su ordenación de mayor a menor, hecho lo cual, se descartó el 50% central de la distribución para trabajar únicamente con los cuartiles 1 y 4. Es decir, que se trabajó con 24 jueces, el 25% definitivamente favorable y el 25% claramente desfavorable; con estos jueces se realizó el control de cada uno de los ítemes para seleccionar los más discriminatorios, para cuyo fin se aplicó la *t* de Student a los efectos de comprobar en cuáles de ellos las diferencias de medias entre ambos cuartiles resultaba estadísticamente significativa.

Se seleccionaron los 17 ítemes que arrojaron las diferencias de medias más significativas ( $p < .10$ ), los cuales constituyeron el instrumento de medición definitivo. Ellos son los siguientes: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 26 y 28 (ver Anexo I).

La escala, cuyo rango varía entre 17 puntos (actitud más desfavorable) y 85 puntos (actitud más favorable), permitió determinar las siguientes tres categorías: (a) favorable: 65 a 85 puntos, (b) neutra: 51 a 64 puntos, y (c) desfavorable: 17 a

50 puntos.

### **Procedimiento**

A partir de la conformación del diseño muestral, se procedió a la distribución de los protocolos a los sujetos seleccionados. En la mayoría de los casos fue entregado personalmente a los docentes, a excepción de algunas escuelas cuyas exigencias internas no permitían el acercamiento a los maestros en horario de clase. En dichos casos el material fue entregado a los directivos del establecimiento quienes se comprometían a distribuir a los docentes seleccionados.

En el momento de la entrega del material, se ofrecían algunas explicaciones muy sucintas acerca del objetivo del trabajo y se formulaba la consigna de trabajo, consistente de una somera descripción de la forma de completamiento de los cuestionarios. Cabe aclarar que los docentes tenían conocimiento del estudio que sería efectuado, gracias al relevamiento realizado con antelación, que permitió un contacto previo con ellos.

El material fue recogido en los mismos establecimientos educativos después de un lapso que varió entre 10 y 20 días, debido al gran número de escuelas participantes y al difícil acceso a las mismas en días de lluvia.

Del total de 250 protocolos distribuidos, 195 fueron considerados válidos. Los restantes fueron invalidados por distintas razones, entre ellas, por incompletos o porque los docentes no los devolvieron por haberse acogido a licencias reglamentarias.

### **Resultados**

La sección I del instrumento permitió reunir la información que permite ofrecer una descripción de la muestra encuestada, de acuerdo con sus características relevantes.

Un 23% de los docentes participantes se encontraba trabajando en escuelas céntricas, un 40% en escuelas barriales y un 37% en escuelas periféricas.

Según la dependencia de las escuelas, encontramos que el 75% de la muestra se desempeña en establecimientos de gestión pública y el 35% restante en escuelas privadas, confesionales y no confesionales. Las secciones de grado más numerosas corresponden a algunas escuelas privadas.

La titulación de los docentes, su edad y antigüedad en el cargo también se tuvieron en cuenta. Hay un alto porcentaje (66%) de Profesores para la Enseñanza Primaria, título que se otorgó en los últimos 25 años. En cuanto a la antigüedad en la docencia, un 29% tenía menos de 5 años en el ejercicio de la docencia, un 61% entre 5 y 20 años y un 10% más de 20 años. Esto nos muestra que hay un importante número de docentes con experiencia y fuerza para la tarea, con mayor porcentaje de jóvenes sobre los que piensan en su jubilación.

En cuanto al sexo, es realmente abrumadora (97%) la cantidad de docentes de sexo femenino.

Referente a los docentes que tienen familiares con deficiencias, encontramos solamente el 15%, generalmente sobrinos o hermanos.

Se clasificó la población de acuerdo a la posesión o no de experiencias con niños con NEE, comprobándose que el 56% de los encuestados no había recibido niños con NEE en sus secciones de grado.

Se solicitó a los docentes que efectuaran una evaluación acerca del éxito alcanzado en el proceso de integración de cada uno de los alumnos con NEE recibidos en sus clases. Se observó que un 30% de los casos señaló haber obtenido un bajo rendimiento, un 42% calificó al mismo como mediano y solo en el

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

28% de los casos consideraron haber alcanzado un alto éxito.

Relacionando el éxito alcanzado por alumno integrado de acuerdo a la recepción o no de apoyo, y en caso de haber contado con el mismo si este estuvo apoyado por una maestra integradora (MI), se observa que el contar con apoyo de profesionales implicó un mayor éxito en la tarea, que se acentúa notablemente con la asistencia de una MI (ver Tabla 1). La asociación entre ambas variables es muy significativa ( $V_c = .108$ ;  $\chi^2 = 22.805$ ;  $p = .001$ ).

Consideramos que, si bien existía la posibilidad de una fuerte incidencia del apoyo recibido sobre el éxito alcanzado en las experiencias con niños con NEE,

media que denominamos neutra, y por último el 21% con una actitud desfavorable hacia la integración.

Tabla 2

*Éxito alcanzado por alumno según tipo de discapacidad*

Discapacidad	Éxito alcanzado		
	Alto	Medio	Bajo
Auditiva	15%	40%	45%
Visual	33%	11%	56%
Motora	10%	52%	38%
R.M. leve	32%	52%	16%
Conducta	32%	63%	5%
Total	23%	48%	29%

Tabla 1

*Éxito alcanzado por alumno según tipo de apoyo recibido*

Éxito alcanzado	Tipo de apoyo			Total n=106
	Sin apoyo n=61	Apoyo sin MI n=24	Apoyo con MI n=21	
Bajo	42%	21%	5%	30%
Medio	38%	63%	33%	42%
Alto	20%	16%	62%	28%

también era importante contrastarlo con las diferentes discapacidades. La Tabla 2 muestra los porcentajes de éxito obtenido en las discapacidades más frecuentes. Puede observarse que la discapacidad visual es la que obtiene el mayor éxito.

Con la información recogida en la sección II se procedió a la clasificación de los docentes encuestados de acuerdo con sus actitudes hacia la integración. Los docentes se distribuyeron de la siguiente manera: el 21% con una actitud favorable, el 58% en una situación inter-

Según nuestro marco conceptual, existen dos tipos claros de actitud frente a la integración: (a) una de tolerancia y (b) otra de aceptación. Relacionando estos tipos con la estratificación de las actitudes en la escala, se asumió que entre los agrupados en las categorías neutra y desfavorable se encontrarían los que tendrían una tendencia a una actitud de *tolerancia*, en tanto que agrupados bajo la categoría favorable estarían los docentes con una tendencia a la actitud de *aceptación*.

La actitud docente hacia la integración de niños con NEE fue relevada independientemente de las experiencias del docente, pero retomando la posesión o no de la misma se observa que en aquellos sin experiencia hay una leve inclinación favorable, es decir una mayor aceptación que entre aquellos que han tenido experiencia (ver Tabla 3), sin que la asociación haya llegado a ser estadísticamente significativa ( $V_c = .056$ ;  $\chi^2 = .604$ ;  $p = .7393$ ).

Entre los docentes encuestados con experiencia con niños con NEE, el 39%

Tabla 3  
*Actitud hacia la integración de acuerdo con la experiencia con niños con NEE*

Actitud	Experiencia con niños con NEE		
	Con experiencia (n=85)	Sin experiencia (n=110)	Total (n=195)
Favorable	18%	23%	21%
Neutra	60%	57%	58%
Desfavorable	22%	20%	21%

declaró no haber contado con apoyo en la tarea, en tanto el 29% tuvo el apoyo de profesionales relacionados a las discapacidades en cuestión y el 32% recibió apoyo con MI independientemente de otros. Si bien esto se registró por alumno, hasta tres alumnos como máximo por docente, para trabajar el tipo de apoyo se consideró: (a) *apoyo con MI*, cuando al menos en algunos de los alumnos contó con ello; (b) *sin apoyo*, cuando en ninguna de las experiencias recibió apoyo especializado; y (c) *apoyo sin MI*, son aquellos casos que tuvieron apoyo profesional sin MI (ver Tabla 4).

Un análisis de la actitud en relación al tipo de apoyo recibido o no apoyo muestra que existe una leve asociación entre ambas variables. El coeficiente de asociación empleado fue la V de Cramer, que arrojó un valor de 0.281. Se observa que la actitud de los docentes ante la integración tiende a ser más favorable entre los que contaron con apoyo en la tarea a la vez que se nota una mayor diferencia cuando interviene la MI, no apareciendo entre éstos ningún caso como desfavorable. La asociación encontrada entre las variables en cuestión es estadísticamente significativa ( $V_c = .552$ ;  $\chi^2 = 14.943$ ;  $p = .0006$ ).

Tabla 4  
*Actitud de integración según tipo de apoyo*

Actitud	Tipo de apoyo			Total (n=193)
	Sin apoyo (n=33)	Apoyo sin MI (n=24)	Apoyo con MI (n=126)	
Favorable	15%	12%	26%	21%
Neutra	48%	62%	74%	58%
Desfavorable	36%	25%	--	21%

No obstante la valoración de los apoyos recibidos en la integración, como *adecuados*, es de destacar que al relacionarlos con la actitud, vemos que sólo un 21% poseen una actitud favorable (ver Tabla 5).

La Tabla 6 muestra la disposición por parte de los docentes con experiencia de integración a repetir la misma, ya sea con modificaciones o no. Si bien existe una débil asociación entre ambas variables ( $V_c = 0.337$ ), se observa que entre los que lo harían de *la misma forma*, hay una tendencia a tener una actitud menos desfavorable que entre aquellos que proponen *modificaciones*. Entre los docentes que declararon que *no repetirían* la experiencia no existe ningún docente con actitud favorable ( $p = .04$ ).

Tabla 5  
*Actitud hacia la integración de acuerdo con la valoración de los apoyos recibidos*

Actitud	Valoración del apoyo		Total (n=49)
	Adecuado (n=47)	Inadecuado (n=2)	
Favorable	21%	--	21%
Neutra	70%	--	67%
Desfavorable	9%	100%	12%

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

Tabla 6  
*Actitud hacia la integración según repetición de experiencia*

Actitud	Repetición de experiencia			Total (n=44)
	De la misma forma (n=15)	Con modificaciones (n=19)	No repetiría (n=10)	
Favorable	20%	21%	--	16%
Neutra	73%	58%	40%	59%
Desfavorable	7%	21%	60%	25%

entre los que lo harían de la *misma forma*, hay una tendencia a tener una actitud menos desfavorable que entre los que proponen *modificaciones*. Entre los docentes que declararon que *no repetirían* la experiencia no existe ningún docente con actitud favorable ( $p = .04$ ).

Algunos docentes formularon comentarios de colegas, de cómo les había resultado la experiencia obtenida. Se relacionaron las respuestas con las actitudes de los docentes encuestados y se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 7).

Tabla 7  
*Relación de la actitud con el relato de experiencias de colegas*

Actitud	Valoración de experiencias de colegas		
	Positiva (n=74)	negativa (n=17)	Total (n=91)
Favorable	26%	6%	22%
Neutra	66%	35%	60%
Desfavorable	8%	59%	59%

Se observa un mayor porcentaje de docentes con actitud favorable el grupo que recibió comentarios positivos. La asociación entre ambas variables es moderada ( $V_c = 0,404$ ;  $p < .001$ ).

### Discusión

Entre las características de los docentes relevados y las respuestas obtenidas a los ítems planteados para medir la actitud de los mismos frente a la integración, resulta llamativo el porcentaje de respuestas en la categoría *neutra*, lo que podría deberse a diferentes razones, algunas de ellas ligadas, por ejemplo, a un vacío de conocimiento sobre el tema, a una falta de vocación para esta tarea; a una falta de compromiso con niños que presentan características diferentes para aprender, al hecho de considerar que son patrimonio de las escuelas especiales y al temor a situaciones desconocidas, entre otras.

Estas interpretaciones se sustentan en diversas concepciones teóricas acerca de las "actitudes". Según Allport (citado en Hollander, 1982), las actitudes se adquieren por aprendizaje y actúan como energías motivacionales impulsando al sujeto hacia determinadas conductas, que pueden ser aversivas o propelentes hacia un objeto, evento y/o situación. Muchos relatos de los docentes son consistentes con esta concepción de la actitud. A modo de ejemplo, un elevado número de ellos ha manifestado no sentirse capacitado y/o suficientemente informado como para trabajar con niños con NEE. Esto revela un desconocimiento del tema, que a su vez deviene de la pobre formación académica de los docentes, no siendo responsabilidad absoluta de ellos.

La educación especial se ha manejado en forma autónoma de la educación común durante décadas y en nuestro medio el tema de la integración es reciente,

apareciendo la figura legal en la nueva *Ley de Educación 24.125* vigente a partir de 1993. A pesar de ello, hay que reconocer que siempre existió “integración” de manera informal.

El análisis de las actitudes de docentes que manifestaron no haber tenido experiencia con alumnos con NEE y de los que señalaron que sí la habían tenido revela una tendencia hacia una actitud más favorable por parte de quienes no habían tenido contacto con estos niños. Estadísticamente no se ha observado una asociación entre estas variables.

Siguiendo esta línea de análisis, la variable *apoyo general* fue reconstruida a partir de los ítems 19 y 24, en los que se indagaba por los tipos de apoyo recibidos. Es posible observar que, dentro del grupo de docentes que había tenido experiencia de integración, el grupo que manifestó falta de apoyo reveló actitudes más desfavorables; sin embargo el grupo de docentes que señaló haber recibido apoyo por parte de una MI, dentro del apoyo oficial, presentó actitudes más favorables y ninguna desfavorable, inclusive comparativamente con el grupo que recibió apoyo profesional de psicólogos, psicopedagogos o fonoaudiólogos, pero no de una MI. Aparentemente la figura de la MI es crucial para la integración de los niños con NEE, especialmente si se tiene en cuenta que cuando se realizó esta investigación los docentes comunes no habían recibido asesoramiento alguno. En este sentido esta figura actuaría como respaldo para los docentes y estaría disponible para cubrir las demandas de los mismos, lo cual le garantizaría una cierta seguridad en su accionar frente al alumno. Pero aún habría que realizar algunos ajustes, pues un tercio de estos docentes informaron que repetirían la experiencia con modificaciones (véase en el Anexo II el rol de la MI).

Entre los docentes que reciben apoyo

profesional, no oficial, se observan actitudes más desfavorables.

En el ítem “Repetiría la experiencia” casi la cuarta parte respondió negativamente, lo que podría interpretarse como que sus experiencias en este sentido fueron negativas, lo que tiene mayor sustento en el hecho de que un 60% tiene actitudes desfavorables, el 40% “neutro” y ningún docente de este grupo presenta actitudes favorables. Dentro del grupo que repetiría la experiencia, una mayor proporción lo “repetiría con modificaciones”. La frecuencia de las actitudes favorables de ese grupo es la misma que la de las desfavorables. Para los que repetirían la experiencia de la “misma forma” un mayor porcentaje presenta actitudes favorables.

Estos datos reforzarían la afirmación de que las experiencias anteriores positivas provocan actitudes favorables, mientras que por otro lado las experiencias negativas inducen al sujeto hacia actitudes desfavorables, lo cual tiene relación con el concepto de actitud cuyo contenido se considera que resume los conocimientos más relevantes que se hayan adquirido en contactos pasados con el objeto.

Un apoyo profesional adecuado y el éxito alcanzado por el alumno integrado constituyen, también, factores de influencia en la formación de actitudes positivas hacia la integración. Estos factores son comparativamente más determinantes en la aceptación de la integración que la escasa preparación que los docentes comunes reconocen poseer.

Se ha pensado que los *relatos de colegas* podrían influir en la actitud del docente. De hecho los datos demuestran que cuando el relato de la experiencia de colegas es positivo hay una tendencia actitudinal más favorable. Por otro lado cuando el relato de la experiencia es negativo, la actitud es más desfavorable. Estos datos parecen indicar que el relato

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

de los colegas influye en las actitudes de los docentes en forma significativa.

En el relevamiento de secciones realizado, fue posible la constatación de manera informal, en conversaciones directas con los docentes, de la fuerte preocupación que tienen por dos grandes cuestiones que deben enfrentar: (a) por un lado, el cada vez más generalizado problema de indisciplina, que llega a agobiar al personal de las instituciones escolares, y (b) por otro lado, la imposibilidad de revertir las dificultades de aprendizaje, causa de la principal deserción del alumnado del primer ciclo, focalizados principalmente en las escuelas de la periferia.

A partir de todas las informaciones recogidas en este estudio, se puede percibir que el docente siente que las actuales condiciones del sistema educativo, incluyendo la infraestructura edilicia, los recursos materiales y humanos, además del aspecto remunerativo, no son favorables para la implementación de un proyecto de integración.

Algunos resultados de la presente investigación concuerdan en gran medida con aquellos obtenidos por diferentes estudios realizados en otros países (Scruggs y Mastropieri, 1996).

### Conclusiones

Este estudio exploratorio permitió la verificación de algunos factores más sobresalientes que son altamente determinantes en la formación de actitudes hacia la integración. Ellos pueden ser agrupados de la siguiente manera:

1. *Apoyo profesional específico,*

*brindado por la MI.* Los docentes necesitan contar con el asesoramiento y supervisión constante de algún profesional que actúe en el ámbito de la educación especial.

2. *Capacitación especial.* Los docentes comunes necesitan contar en su formación de grado, con un abordaje más profundo y específico de los tópicos fundamentales de la educación especial.

3. *Grupos reducidos.* Los docentes necesitan que los grupos de alumnos sean reducidos cuando se incluyen niños con NEE en los mismos, según las respuestas abiertas (ítem 29).

Para finalizar, es importante resaltar que el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones tuvo en cuenta esta investigación para reorganizar proyectos de integración que incluyeron algunos cursos de perfeccionamiento docente y la modificación del rol de la MI.

### Referencias

- Baeza Hernández, C. (1991). *La actitud del profesor hacia la integración escolar; un estudio de la región de Murcia*. Murcia: Caja de Ahorro.
- Consejo General de Educación. (1995). Proyecto de integración de personas con alguna discapacidad al sistema educativo común en sus diferentes modalidades y niveles en la Provincia de Misiones. Posadas: Supervisión de Educación Especial.
- Hollander, E. (1982). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Vitali, María. (1994). *Identidad social del discapitado: tendencias básicas*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM.

MORONI Y DUARTE

**A N E X O I**  
**INSTRUMENTO**

**UN ESTUDIO DE LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS  
EN RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

La reciente legislación requiere que los niños con necesidades especiales, sean integrados en las clases regulares con la extensión que cada integración sea posible.

El propósito de este cuestionario es obtener la información de lo que usted piensa sobre la problemática de la integración escolar. El cuestionario es anónimo; se asegura el carácter confidencial y un serio tratamiento de cuantos datos y respuestas se obtengan.

Por favor, atienda a las normas de contestación antes de responder a las preguntas.

AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU ATENCIÓN

**SECCIÓN I**

Por favor, *responda marcando una X* en los paréntesis correspondientes a la respuesta deseada. Si se equivoca, marque con un círculo la respuesta incorrecta y *marque de nuevo con una X* la respuesta correcta.

**I) Escuela donde trabaja y datos referidos a su función docente** (Si trabaja doble turno o más, responda sobre la situación en la escuela donde se le entregó esta encuesta.)

1. Trabaja:

- un turno  doble turno  triple turno

2. Ubicación de su escuela:

- centro de la ciudad  barrio urbano  barrio periférico

3. Categoría de escuela donde trabaja:

- pública  privada confesional  
 privada no confesional  cooperativa

4. Titulación académica que posee:

- Maestro Normal  Profesor para Enseñanza Primaria  
 Maestra Jardinera  Profesor en Psicopedagogía  
 Profesor en Psicología  Otra:

5. Grado o nivel en el que imparte clase:

- Nivel Inicial  Primer Ciclo EGB  
 Segundo Ciclo EGB  Tercer Ciclo EGB

6. Número de alumnos de su clase:

- de 16 a 20 alumnos  de 21 a 25 alumnos  
 de 26 a 30 alumnos  de 31 a 35 alumnos  
 de 36 a 40 alumnos  de más de 40 alumnos

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

7. Señale la antigüedad docente:

- menos de 5 años                       de 5 a 10  
 de 10 a 15                               de 15 a 20  
 más de 20

### II) Datos personales

8. Sexo:

- varón                                       mujer

9. Edad:

- menos de 25                               de 25 a 35 años  
 de 36 a 45 años                         más de 45 años

10. Estado civil:

- soltero/a                                   casado/a  
 viudo/a                                     divorciado/a  
 otra situación:

11. Número de hijos:

- de hasta 6 años                         de 7 a 14 años  
 de 15 a 20 años                         de más de 20 años  
 no tiene                                    Total:

12. Tiene algún hijo o familiar cercano que posea algún tipo de deficiencia:

- sí ➡ pasar a preguntas 13 y 14.     no ➡ pasar a pregunta 15.

13. Qué grado de parentesco:

- padres                                       hermanos  
 sobrinos                                     tíos  
 otros:

14. La deficiencia es de tipo:

- (marcar con x las deficiencias de todos los familiares indicados en las preguntas 12 y 13).  
 físico-motora                               psíquico-mental  
 sensorial: ciego                             sensorial: sordo  
 otras deficiencias:

### III) Experiencias anteriores

15. ¿Tuvo alumnos discapacitados integrados en años anteriores?

- no tuvo ➡ (si marca ésta, pasar a pregunta 21)  
 tuvo

16. En todas estas experiencias anteriores ¿cuál de estas discapacidades fue la más frecuente?

- |          | Alumno 1                 | Alumno 2                 | Alumno 3                 |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| auditiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MORONI Y DUARTE

visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
retardo mental leve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
conducta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
otras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Califique su grado de éxito en experiencias anteriores con niños con NEE

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
muy bajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mediano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
muy alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Dispuso de apoyos específicos?

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
no dispuso de ningún apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dispuso de apoyo privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dispuso de apoyo oficial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dispuso de ambos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Qué tipo de apoyos?

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
servicio psicopedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fonoaudiológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
psicomotricidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
psicológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fisioterapéutico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maestra integradora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. En caso de haber contado con apoyos específicos ¿cómo los valoraría?

adecuados  inadecuados

**IV) Experiencia actual con niños con necesidades educativas especiales**

21. ¿Actualmente tiene alumnos con alguna discapacidad integrados?

sí ➔ (responder preguntas 22 a 26)

no ➔ (pasar a pregunta nº 27)

22. ¿Quién hizo la derivación del alumno?

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
supervisión especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dirección de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
familia del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. ¿Dispone de apoyos específicos?

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
dispone de ningún apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



MORONI Y DUARTE

3	La conducta de un niño con necesidades especiales, en una clase, requiere más paciencia por parte del profesor que la que demanda un niño normal.	1	2	3	4	5
4	El desafío de integración en una clase común fomentaría el desarrollo académico de los niños con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
5	La atención extra requerida por los niños con necesidades especiales iría en perjuicio de los otros alumnos.	1	2	3	4	5
6	La integración ofrece interacción entre grupos mixtos, los cuales favorecen el entendimiento y la aceptación de las diferencias.	1	2	3	4	5
7	Es difícil mantener el orden en una clase en la que se hallan niños con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
8	Los maestros de clases comunes poseen el alto grado de experiencia necesaria para trabajar con alumnos con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
9	La conducta de los niños con necesidades especiales sería un mal ejemplo para los otros niños.	1	2	3	4	5
10	El aislamiento en una clase específica tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un alumno con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
11	El niño con necesidades especiales probablemente desarrollaría habilidades académicas más rápidamente en una clase especial que en una clase normal.	1	2	3	4	5
12	La mayoría de los niños con necesidades especiales no hacen un esfuerzo adecuado para completar sus tareas.	1	2	3	4	5
13	La integración de niños con necesidades especiales requeriría cambios significativos en los procedimientos de una clase normal.	1	2	3	4	5
14	La mayoría de los niños con necesidades especiales se comporta bien en la clase.	1	2	3	4	5
15	Los maestros de clases comunes tienen suficiente adiestramiento para enseñar a niños con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
16	El contacto de niños de clase común con niños integrados puede ser perjudicial.	1	2	3	4	5
17	Los alumnos con necesidades especiales absorben el tiempo del maestro.	1	2	3	4	5
18	La integración escolar con niños con necesidades especiales, promovería su integración social.	1	2	3	4	5
19	Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba una conducta problema en el marco de una clase común.	1	2	3	4	5
20	El diagnóstico-prescriptivo docente es mejor que sea dado por los servicios psicopedagógicos que por el maestro de clase normal.	1	2	3	4	5
21	La integración de alumnos con necesidades educativas especiales, puede ser beneficiosa para niños normales.	1	2	3	4	5
22	Los niños con necesidades especiales necesitan ser informados exactamente de "qué deben hacer" y "cómo deben hacerlo".	1	2	3	4	5
23	La integración tiene posibilidad de tener un efecto negativo en el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
24	El niño con necesidades especiales estaría socialmente aislado de los demás niños normales de la clase.	1	2	3	4	5
25	Los padres de un niño con necesidades especiales, no presentan mayores problemas para el maestro de clase común que los padres de un niño normal.	1	2	3	4	5
26	La integración de niños con dificultades especiales necesitaría mayor perfeccionamiento de los profesores de clases comunes.	1	2	3	4	5
27	A los niños con necesidades especiales se le darían todas las oportunidades de funcionamiento en la clase común, si fuera posible.	1	2	3	4	5
28	Es posible que los niños con necesidades especiales creen confusión en una clase común.	1	2	3	4	5
29	La presencia de niños con necesidades especiales promovería aceptación de las diferencias por parte de los alumnos normales.	1	2	3	4	5

## ACTITUDES DEL DOCENTE COMÚN

### ANEXO II

#### Documento elaborado por la Supervisión de Educación Especial de la Provincia de Misiones en “Apoyo y asesoramiento a docentes de escuelas especiales”

#### Se incluye solamente el **ROL DE LA MAESTRA INTEGRADORA**

Para la Maestra Integradora, integrar implica:

- Acompañar y sostener al niño en su integración a la Escuela Común que ha sido preparado adecuadamente en la Escuela Especial.

Acompañar y sostener significa:

1. Establecer vínculos con la familia del niño.
2. Establecer vínculos con la Escuela que lo recibe, directivos, docente que lo tiene a cargo y resto del plantel docente.
  - Con el docente se trabaja semanalmente a través de entrevistas durante las cuales se intercambian estrategias en relación a las distintas áreas pedagógicas, como así también las áreas sociales, afectivas y cognitivas.
  - Estas entrevistas pueden ir variando en frecuencia, según la necesidad de cada caso.
  - La metodología varía para cada alumno teniendo en cuenta áreas específicas afectadas por su discapacidad particular, de ahí que se hable de las necesidades educativas especiales.
3. Algunas estrategias empleadas:
  - Trabajar los objetivos desarrollados por la Maestra del grado en apoyos pedagógicos en turno contrario dentro de la misma Escuela Común.
  - Planificar objetivos específicos pertinentes a cada especialidad (discapacidad neurológica-ciegos o amblíopes-sordos o hipoacúsicos-discapacidad mental) y trabajarlos en entrevistas con el alumno en contrarturno en Escuela Especial o dentro de la Escuela Común o Centro especializado.
  - La frecuencia de los encuentros con los alumnos será acordado desde el Equipo de Integración, la familia y/o niño o joven.
  - Asistencia del Maestro Integrador a Actos escolares de la Escuela Común que considere necesarios para así observar la participación del niño, su conducta social, respeto a las normas y otros aspectos difíciles de percibir en situación áulica cotidiana.
  - Asistencia del Maestro Integrador y/o Equipo de Integración a algunas reuniones de personal en la Escuela Común para informar, orientar, concientizar e intercambiar ideas acerca del proceso de Integración.
4. La duración del proceso de Integración depende de cada caso (1 año o varios). El corte se va dando en forma gradual, disminuyendo la frecuencia del apoyo, las entrevistas, manteniendo continuos diálogos con la familia, el alumno y el docente.
5. El trabajo es una tarea en equipo, conjuntamente con los integrantes del equipo psicotécnico o equipo escolar encargado de la Integración desde la Escuela Especial, los que se reúnen semanalmente para la resolución de las diferentes situaciones planteadas.
6. El Maestro Integrador elabora su horario de trabajo según el horario de las Escuelas Comunes (diurnas o nocturnas), según el horario de las Maestras Comunes (horas especiales, recreos, etc.), según el horario libre de las familias y las disponibilidades del niño en el tiempo en que no va a la escuela. Por lo tanto no siempre coincide con el mismo horario y/o turno de la Escuela Especial.
7. SER UN AGENTE DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

## UNA MIRADA AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Adriana Lo Schiavo de Randazzo

EGB N° 78 "General Enrique Mosconi" de Quilmes, Argentina

*“La enfermedad de la teoría está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. La patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable” (Morin, 1994, p. 34).*

Podemos afirmar que la investigación científica durante la modernidad<sup>1</sup> presenta como denominador común una abierta aspiración de hallazgos con alto nivel de certidumbre. Esto condice con el anhelo humano de conocer verdades acabadas, para avanzar sobre terrenos firmes a plena luz, por oposición al oscurantismo y las arenas movedizas de la ignorancia que caracterizaran al medioevo. Sin embargo la posibilidad de certezas resulta cuestionable al menos por dos razones: por la debilidad y finitud del intelecto humano, que necesariamente limita su comprensión de fenómenos complejos; y por su cortedad para atender con la debida dedicación a las cuestiones morales referentes a los alcances de sus obras. Con el correr del siglo XX son cada vez más audibles las voces que reclaman prudencia y humildad a quienes pretenden causar el conocimiento científico, tras reiteradas pruebas de la falibilidad del saber del hombre y las objetables derivaciones de los “grandes descubri-

mientos” para el “bien de la humanidad”.

Son múltiples los ejemplos que podemos citar como apoyo a estos reclamos. Uno de los primeros que acude a nuestra mente con respecto a la impugnación moral que merece el hacer científico indiscriminado es el caso de la energía nuclear. Descubrimiento poderoso, que en su momento promete grandes avances y acaba siendo germen de muertes y calamidades fuera de control, cuyas repercusiones todavía nos marcan con vigor. También en el campo de una ciencia “madura” (Kuhn, 1975, pp. 35-38) como la física, paradigma por siglos de la investigación que presta sus normas como vara y patrón para medir las aspiraciones de rigor y objetividad de cualquier conocimiento en campos noveles, encontramos un sitio prototípico de opiniones encontradas. ¿Acaso no conviven aún hoy en su seno serias controversias en torno a una cuestión tan “objetiva” como es la naturaleza de la luz? La teoría corpuscular y la teoría ondulatoria disputan su lugar como explicaciones válidas en torno a un fenómeno natural de aparente sencillez. ¿Quién dice la “verdad”? En

<sup>1</sup>Cuando decimos “modernidad” nos referimos al período que para las ciencias se abre con las reflexiones teóricas de R. Descartes.

## UNA MIRADA AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

tiempos medievales los defensores de una de las dos posturas (la que no hallara gracia o amiguismos entre quienes detentaran el poder político y religioso de la época) ya habrían acabado muertos por herejes. Es la única manera de hallar “verdades incuestionables” entre los hombres: silenciar a quienes las cuestionan.

Pero se puede silenciar también mediante la sórdida complicidad en la ignorancia. Así lo hacen quienes, en pretendida actitud de saber confirmado, sostienen con jactancia lo que jamás llegan a conocer con razonable grado de certidumbre. Pensemos en el caso de quienes defienden como verdades acabadas, probadas, las teorías evolucionistas sobre el origen de la vida en el planeta. ¿Cómo atreverse a decir que “ya sabemos” acerca del tema si desde Lamarck hasta hoy asistimos a una interminable sucesión de teorías científicas que desdicen las construcciones previas o, en el mejor de los casos, se muestran superadoras con una mirada benevolente que procura rescatar algo de lo sostenido con anterioridad? La teoría de la evolución a saltos que nutre Gould (1994) ¿cuánto tiempo permanecerá en el actual lugar de preferencia para las explicaciones en el área? ¿Qué gran ejercicio de fe y devoción frente al nuevo dogmatismo moderno practican quienes las defienden! Personalmente soy testigo presencial de múltiples encuentros en aulas universitarias del más alto prestigio académico donde se afirma sin probar la “verdad” de la evolución. Donde supuestos “científicos” estigmatizan a quien se atreve a levantar una voz en contrario, y no sienten vergüenza de admitir que jamás leyeron directamente aquello que defienden o aquello otro que rechazan de plano.

Pero (sostienen) ¿cómo dudar de los hallazgos de tan notables personalidades que nos preceden en este campo del saber? En estos términos endiosan la limitada razón de algunos hombres, que probablemente nunca buscaron cosa tal, y cierran las posibilidades al verdadero saber con la interposición del prejuicio como obstáculo epistemológico insalvable (Bachelard, 1971, pp. 187-193).

Sin acordar con razonamientos nihilistas ni cosa semejante, consideramos prudente hacernos eco de un llamado de atención a la cordura necesaria para avanzar en la producción y uso del conocimiento científico. Con mayor urgencia en tanto más nos acercamos a una tendencia hacia la hiperespecialización, con riesgo de caer en la lógica del especialista que parece confirmar la chanza popular que lo señala como aquel que sabe cada vez más de menos cosas, hasta que llega a saberlo todo de nada. Esta situación resulta altamente peligrosa en todos los campos del saber, incluso (o quizá especialmente) en aquellas ciencias que toman como objeto de estudio al hombre, en tanto ser social y personal.

Una crítica muy lúcida y reveladora es la que nos llega en las propuestas de Morin (1984). Sus reflexiones en torno a la necesidad de un abordaje complejo de las ciencias merecen atención. La referencia a complejidad connota la incapacidad del hombre para nombrar de manera clara, para poner en orden sus ideas respecto a la realidad como un todo. Las ciencias pretenden orden y claridad, pero sólo lo alcanzan de manera simple. Morin sostiene que en esta forma lo que se hace es mutilar el conocimiento y producir ceguera en vez de elucidación. Según su análisis, el orden simple de la ciencia moderna se origina

en Descartes y avanza obcecado hasta el siglo XX. Entre sus principios se encuentran la disyunción, la reducción y la abstracción. La primera promueve un error fundamental: separar al conocimiento científico de la reflexión filosófica. Es cierto que la filosofía no sirve al hombre (Carpio, 1995) sino que mucho más allá, es parte inescindible de su ser, en tanto sujeto que piensa. ¿Cómo entonces la ciencia moderna puede avanzar sin perder su ruta si niega desde el comienzo la reflexión sobre sí misma? Por el principio de disyunción se aísla incluso a las ciencias entre sí, considerando como diferentes a la Biología de la Física, de la Química y más aún, de las Ciencias del Hombre, por mencionar sólo algunas. De esta manera el intento de conocimiento parte de la disección de lo real y penetra el campo de la reducción. Este segundo principio implica realizar cortes arbitrarios en una realidad total, dando lugar a una hiperespecialización que hoy parece fuera de control. Es que en su afán de hallar un orden simple, las ciencias reducen mutilando mientras desconocen el precepto estructural que muestra al todo como mayor que la mera sumatoria de las partes. Así, según el tercer principio procuran conocimiento abstracto, leyes generales, basados en la medición y el cálculo. Matematizan todo. Lo único real y científicamente válido es lo mensurable, capaz de hallar expresión “objetiva”. Y pierden de vista al hombre que, en tanto sujeto, mediatiza todo saber. De tal modo desconocen que el científico como hombre, como sujeto, hace imposible por definición la pretensión de saber netamente objetivo y neutro. Y en esta ignorancia descuidan la debida vigilancia epistemológica sobre los propios supuestos bási-

cos subyacentes.

La pretendida objetividad sólo esconde la cabeza para no ver la implicación del científico en todo lo que estudia, para negar la realidad del hombre de ciencia como hombre ante todo, portador de saberes teórico/académicos, profesionales/técnicos y políticos (Menéndez, 1998, p.13). Portador en tanto los sostiene como propios o es influenciado por ellos en sus decisiones, consciente o inconscientemente.

Así se arriba a un pensamiento simplificante (Morin, 1994), incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. Un pensamiento que oscila entre dos extremos: unificar abstractamente aislando la diversidad o yuxtaponer la diversidad sin concebir la unidad. De este modo resulta una inteligencia ciega y “mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel” (p. 31). Esta inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla los objetos de sus ambientes, no concibe lazo alguno entre el observador y la cosa observada. En este derrotero acaba desintegrando las claves que pueden abrir paso al conocimiento real, perdiéndolas en las fisuras que separan a las distintas disciplinas.

Morin denuncia que un conocimiento así es mutante. Cada vez resulta menos posible pensar sobre él, pues está hecho para engranar en memorias informacionales y ser puesto al servicio de potencias anónimas. No es saber, sino nueva ignorancia. Ignorada aún por los “sabios” que desconocen su falta total de control sobre las consecuencias de sus descubrimientos. Ni siquiera controlan intelectualmente el sentido y la naturaleza de su investigación, que avanza o se

## UNA MIRADA AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

ve trunca según convengan o no sus hallazgos a las fuerzas económicas patrocinantes.

Frente a esto resulta urgente la delación y la toma de conciencia. Porque cada vez disponemos de mayor cantidad de conocimientos, pero con ellos se incrementa geométricamente la nueva ignorancia, la ceguera y el error. Nueva ignorancia ligada al desarrollo sin reflexión sobre sí mismas de las ciencias. Ceguera ligada al uso degradado de la razón. Error no de hecho (falsa percepción) ni error lógico (incoherencia), sino error en la organización del saber en sistemas de ideas que dan pie a teorías insensatas. El progreso ciego y sin vigilancia del conocimiento representa una amenaza para la humanidad. De ello dan cuenta múltiples cuestiones de alta gravedad. Por mencionar sólo algunas: la carrera armamentista de los países del primer mundo, con elementos terriblemente destructivos logrados por merced de los descubrimientos de última generación; las manipulaciones genéticas que permite el avance de la biotecnología, perpetradas por las grandes empresas productoras de “alimentos” que no reparan en alterar principios humanos básicos en atención al beneficio en sus rentas; los desórdenes ecológicos generados por el aumento de la capacidad de intervención del hombre sobre la naturaleza. Todo esto resulta de un modo mutilante de la organización del conocimiento, incapaz de reconocer la complejidad de lo real que jamás permitiría negar la dimensión humana y moral de la ciencia.

La complejidad, en cambio, atiende a lo real como un tejido conjunto, imposible de reducir a una idea simple, retrotraerse a una ley o expresarse en unas pocas palabras maestras. Según este pa-

radigma la referencia a las ciencias habla de problemas, no de soluciones. Sin embargo no pretende eliminar la simplicidad, sino integrarla de manera dialéctica. Tampoco procura completud. Su aspiración es hacia un pensamiento multidimensional, para no dejar nada de lado en la investigación. Pero pensar en conocimiento completo sería negar el mismo principio de la complejidad que reconoce al hombre como ser limitado y, en tanto tal, incapaz del mismo. De este modo, sus principios son de incompletud e incertidumbre, reconocidos en la tensión presente en todo pensamiento complejo. Tensión que lo anima y se manifiesta por su aspiración a un saber no parcelado mientras que reconoce lo inacabado e incompleto de todo discernimiento. Y descubre la multiplicidad de factores que condicionan el hacer y el saber del científico.

Mientras la ciencia permanece encerrada en su mítica torre de cristal, pretendiendo saberlo todo y actuando sin medir las consecuencias, la sociedad no sólo se ve privada de los posibles beneficios de un accionar pertinente de su parte, sino que corre serio peligro.

Todas estas reflexiones nos llevan a concluir con la reiteración de la necesidad de cordura y humildad en el avance científico, con un llamado al reconocimiento de imposibilidad de saber completo, aséptico y neutral y, sin embargo, el esfuerzo por alcanzarlo sin conformarse con simplificaciones reduccionistas. Y, sobre todo, la urgencia de volver la mirada a la reflexión filosófica sobre el hacer científico, en el propio seno de la ciencia, para tornarlo verdaderamente humano en el mejor sentido de la palabra, para dotarlo otra vez de la faceta valorativa ahora soslayada, que jamás

debió abandonar.

### Referencias

- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Carpio, A. (1995). *Principios de filosofía*. Buenos Aires: Glauco.
- Gould, S. J. (1994). *El pulgar del panda. Reflexiones sobre historia natural y evolución*. Barcelona, Grijalbo.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Menéndez, E. (1998). Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social. En Neufeld y otros (comp.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1994 ). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

## DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL NUEVO MILENIO

Fernando Aranda Fraga  
*Universidad Adventista del Plata, Argentina*

Obra reseñada:

Hirsch, W. Z. y Weber, L. E. (Eds.). (1999). *Challenges facing higher education at the millennium*. Phoenix, Arizona: The American Council on Education/The Oryx Press.

Peter Drucker, calificado por la conocida revista norteamericana sobre negocios y finanzas *Business Week* como “el más perdurable de los pensadores sobre administración en nuestro tiempo”, famoso en el mundo entero por sus proféticos libros que analizan la política, la economía y la sociedad y en los cuales abarca los últimos cincuenta años de nuestra historia, escribe en una de sus últimas obras (*La sociedad postcapitalista*, 1993) una frase crucial dentro de su concepción filosófica de la administración y la economía que bien pudo haber orientado a los expertos de la obra que nos disponemos a comentar. El pensador vienés afirma: “Que el conocimiento se haya convertido en *el* recurso más bien que en *un* recurso, es lo que hace a nuestra sociedad postcapitalista. Eso cambia fundamentalmente la estructura de la sociedad. Crea una nueva dinámica social. Crea una nueva dinámica económica. Crea una nueva política”.

Al margen de las diferencias —o divergencias— ideológicas que podamos tener o no con este genio del siglo XX de la administración, no podemos dejar de reconocer lo atinada de su visión acerca de la relevancia que han adquirido el conocimiento y la información en la sociedad actual, una sociedad que sin

fronteras geográficas, ha llegado, precisamente, a denominarse como “la sociedad de la información”. Igualmente podemos concluir cuando pretendemos definir la característica de nuestro tiempo, la época en que nos ha tocado en suerte vivir. Para bien o para mal hemos consensuado en denominar al *chronos* que nos rige como “la era de la información”, sin perjuicio de que este calificativo deje de contener en sí su vocablo complementario o, quizás, mejor dicho, instrumental: la “tecnología”. A nadie escapa, ya, a esta altura de los tiempos, ni tan siquiera al hombre menos ilustrado, que vivimos en una sociedad del conocimiento o en una sociedad tecnológica. En definitiva, llamar a nuestra época como “era de la información” o “era de la tecnología” viene a ser casi lo mismo. Lo cierto es que ninguna existe, hoy día, sin la otra, y el desarrollo de la historia, hoy por hoy, se basa en la interdependencia que mantienen entre sí ambos conceptos.

Precisamente la obra de Hirsch y Weber hace su aparición en esta plena época del conocimiento y justo cuando la bisagra que se produce con el cambio de milenio inicia su mecánico e inexorable recorrido. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium* es un pro-

ducto del Consejo Americano de Educación [American Council on Education], organismo que encargó a los autores mencionados la edición de las conferencias presentadas en el Glion Colloquium, en mayo de 1998, evento mundial que reunió a un pequeño grupo de expertos en educación, conformado por administradores de universidades de Europa y Estados Unidos, con el propósito de identificar cuáles son los desafíos más significativos a los cuales debe enfrentarse la educación superior actual, a fin de proponer estrategias para un adecuado abordaje de los mismos. Se trata de una obra de sumo interés para todo aquel que se interese por la educación universitaria del futuro. Intenta despejar, a lo largo de sus casi 200 páginas, el camino en cuanto a cuestiones tales como, por ejemplo, qué problemas deben resolverse en materia educativa para el próximo milenio o cómo se planifica el futuro de la educación universitaria para un plazo mediato.

Este coloquio realizado en Suiza desarrolló y debatió diecisiete subtemas específicos, presentados por igual cantidad de expertos, entre ellos ambos editores, cada uno desde su óptica particular, todos poseedores de un frondoso currículum vitae. Entre quienes contribuyeron al desarrollo de tan importante tópico, se cuentan rectores, ex rectores, presidentes y ex presidentes de universidades norteamericanas y de Europa Occidental, tales como Florencia, Michigan, Utah, Utrecht, de las Naciones Unidas, UCLA, Berkeley, Illinois, del Estado de Pennsylvania, Southampton, Cornell, Toronto, Stuttgart, etc. La mayoría de estos prominentes académicos también fueron responsables de la dirección de organismos de renombre mundial: American Council on Education, International Association of Universities,

National Science Board, Millennium Project, National Commission on Excellence in Education, Association of American Universities, National Academy of Sciences, Federal Institute of Technology, Asia Foundation, Chevron Corporation, entre otros. Cada uno de los temas presentados en dicho coloquio se refiere al título que lleva la obra, cuyo tema podría resumirse en cuáles son los principales problemas académicos que deberán enfrentar las universidades de Estados Unidos y Europa. El contenido está constituido por una serie de ensayos sobre los cambios que las universidades deberán implementar si es que quieren progresar —e incluso sobrevivir— en el siglo venidero. Diferentes autores formulan orientaciones que procuran iluminar a directivos y demás responsables de este nivel educativo, para enfrentar tales desafíos.

La obra provee una discusión detallada *intra* comunidad académica y diseña los pasos que se deben seguir en la búsqueda de soluciones que permitan liderar una institución dedicada a la educación superior durante el próximo milenio. Se tratan aquí asuntos puntuales como los siguientes: (a) el tipo de educación que será capaz de absorber y reflejar la diversidad de estudiantes en el próximo milenio; (b) los altos niveles de cooperación entre las diversas disciplinas; (c) el uso creativo y efectivo de la tecnología de avanzada; (d) la búsqueda de los mejores métodos para financiar la educación superior; y (e) las maneras más eficientes e innovadoras de proveer educación a los estudiantes y un servicio público a las comunidades locales.

El libro se divide en cuatro partes y un apéndice. La primera, titulada “Misión y valores”, integra tres capítulos, en el primero de los cuales uno de los coeditores sintetiza el panorama de los

## DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

principales desafíos que ha de afrontar la educación en el milenio entrante. El segundo analiza cuál es el rol que ha de jugar la universidad ante los desafíos que se producirán durante el nuevo milenio. El tercero pasa revista a la tarea a la que deberán abocarse las instituciones de educación superior en la llamada “nueva Europa”.

La segunda parte lleva como título “El efecto del cambio ambiental sobre la educación superior” y también está compuesta por tres capítulos, a saber: (a) el cuarto, titulado “La universidad del siglo XXI: un relato de dos futuros”; (b) el quinto, donde se intenta definir cómo será la universidad en la era de la información y (c) el sexto, en el cual el autor aborda el tema de los modelos de desarrollo, describe cómo es la economía de la educación superior en los Estados Unidos y puntualiza qué es lo que otros países en desarrollo pueden aprender de ésta, para que sus respectivos sistemas educativos sean capaces de responder a las demandas de la sociedad en un mundo tan cambiante como el actual, signado por los valores requeridos por la aldea global. Estos valores, obviamente, se asientan en una economía de mercado, una libre concurrencia económica, una política globalizante, un desarrollo sustentado en la sofisticación tecnológica, todo ello en función del logro de la mayor productividad institucional, cuya base está dada por la utilización más eficiente de los recursos humanos dedicados a impartir enseñanza. Quizás el mayor aporte de este ensayo esté dado por el conjunto de datos estadísticos, comparativos por décadas, acerca de los incrementos en las tarifas que pagan los estudiantes, según pertenezcan a universidades públicas o privadas, como así también las diferencias entre costos e índices porcentuales acerca del incre-

mento del personal administrativo según el número de alumnos por institución educativa y demás datos, muy útiles a la hora de querer establecer parámetros históricos comparativos que permitan proyectar el futuro.

La tercera parte de la obra trata acerca de las estrategias para afrontar los desafíos. Ocho especialistas, entre ellos uno de los coeditores, Werner Z. Hirsch, dedican sus ensayos a temas tales como el financiamiento de las universidades mediante fuentes no tradicionales y cómo hallarlas; la importancia económica que adquiere hoy la conformación de redes y de alianzas estratégicas con el sector privado; el potencial investigativo que toda universidad que se precie como tal posee, como un área de crecimiento y desarrollo estimulante; los nuevos roles e instrumentos de la labor de investigación que pasa a cumplir en la actualidad una universidad; la cooperación entre Estado, industria y universidad, donde se expone la experiencia vivida por la International University de Alemania; el gobierno de las universidades; los desafíos de la era de la información para las bibliotecas que están al servicio de la investigación, donde se presenta un caso de crisis que ocurrió en el sistema bibliotecario de la Universidad de California. Cierra esta parte un ensayo de actualidad, cuyo título es muy sugestivo: “El aprendizaje en la universidad a través de toda la vida: ¿un nuevo imperativo?”

Finalmente, la cuarta parte agrupa tres ensayos bajo el título de “La universidad del futuro”. El primero discurre acerca de la perspectiva europea de la educación superior en el siglo XXI. A éste le sigue una exposición sobre cómo deberían afrontarse los desafíos del futuro por parte de la educación superior en los Estados Unidos. Una de las frases introductorias a este ensayo nos resulta

muy clarificadora acerca del sentido que se le quiere imprimir a la obra total, al mismo tiempo que realista y descriptiva en cuanto al diagnóstico de nuestra época. Dice Chang-Lin Tien: “Las más grandes fuerzas sociales de cambio y de tendencias sociales están transformando las instituciones políticas, sociales y educativas. Las universidades —tradicionalmente han sido las instituciones más conservadoras en términos de cambio y dinámica institucional— deberán tomar conciencia de las tendencias actuales y prepararse para responder constructiva y creativamente a estas fuerzas impulsoras del cambio” (p. 161). Luego el autor continúa describiendo cuáles son los más poderosos agentes de cambio en el mundo moderno y el impacto producido en la educación superior estadounidense, específicamente en las universidades orientadas prioritariamente hacia la investigación. Creo que aquí cabe detenerse un poco, especialmente quienes entendemos o creemos que ésta —la investigación— es la principal razón de ser de una institución universitaria.

El autor explica por qué las universidades que se dedican primordialmente a la investigación están más implicadas en relación al impacto educacional del cambio. Por ejemplo, demuestra que los estudiantes que actualmente se inscriben en este tipo de universidades —pone a Berkeley como ejemplo— son más competentes, diversos y pragmáticos que otros. Señala, por ejemplo, que a Berkeley acude una multitud enorme de grupos étnicos y que ninguno alcanza a ser mayoritario, lo cual ha producido a través de los años un *background* cultural, económico y geográfico de una riqueza enorme, que le brinda a la vida universitaria diversidad de opiniones y amplitud de pensamiento, fundamentales en toda universidad: “Si las universidades no

están educando y preparando para educar a mayor cantidad de grupos diversos de líderes y trabajadores, ellos y la sociedad habrán de enfrentarse a tremendos problemas en el futuro” (p. 164). Otro de los motivos sobre los cuales fundamenta la mayor implicación que tienen frente al cambio las universidades dedicadas a la investigación radica en la personalidad de los profesores, quienes a su juicio están más preparados y abiertos a los cambios. Los califica como más emprendedores, de mayor reputación académica y facilidad para emprender tareas en conjunto, asociándose con personas dedicadas a otro tipo de actividades, pero mancomunadas en un mismo propósito, como por ejemplo grupos de industriales que se interesen en su labor investigativa. Finalmente, y dejando de lado otros tantos argumentos, termina diciendo que el público y el alumnado en general se encuentra en este tipo de instituciones mucho más activamente involucrado en la vida institucional, máxime cuando perciben que su opinión es escuchada y convalidada, todo lo cual lleva a que se produzca un desarrollo institucional altamente positivo.

El último capítulo de la parte final de la obra versa sobre “la nueva universidad” y es el más especulativo de los ensayos, puesto que se dedica a proyectar el futuro de la universidad en el nuevo rol que debe jugar desde ahora en adelante: una constante búsqueda en el logro de la mayor optimización posible de la creación, distribución y utilización del conocimiento. Si la sociedad del futuro alcanza eficientemente tales metas, entonces ello se deberá a que las universidades han podido cumplir con este nuevo cometido que se les ha encomendado, un rol que para entonces habrá llegado a ser crucial. A continuación, el autor enuncia una serie de características que

## DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

deberá poseer la nueva universidad, aclarando que sólo ha de referirse a las características que él percibe deben tener las universidades en Estados Unidos, debido a la simple razón de que se trata de las instituciones que él mejor conoce. Algunas de estas características que ha de asumir la universidad del futuro son las siguientes: (a) institucionalmente autónoma, con libertad e independencia académica, aunque con un gobierno fuerte, imparcial, público y decisivo, y con un liderazgo presidencial altamente comprometido; (b) con un incremento del patrocinio privado, como así también de la responsabilidad pública y de la participación social, (c) con un campus universitario establecido y regionalmente arraigado, pero orientado internacionalmente, aspecto que tiene que ver con el tema de la educación virtual y a distancia; (d) con independencia académica, pero desarrollándose en compañía de otras instituciones, mediante alianzas o convenios con comunidades, agencias nacionales, estatales o locales, corporaciones, fundaciones, hospitales, asociaciones profesionales, otras universidades, colegios, escuelas, laboratorios federales de investigación, etc., todo lo cual habrá de enriquecer y extender su tarea educativa, además de brindar un sólido soporte a sus servicios; (e) basada en el conocimiento, pero centrada en el estudiante; dirigida por la investigación, pero focalizada en el aprendizaje, porque ya no estará ocupada en una mera transmisión de conocimientos preexistentes, sino en la creatividad que produce nuevos resultados y la indagación responsable que conduce a nuevos conocimientos y descubrimientos; (f) tecnológicamente sofisticada, pero dependiente de la comunidad a la que pertenece, entendiendo que la sofisticación brindada por la innovación tecnológica será lo que le per-

mitirá reforzar y complementar lo que ya ha pasado a ser obsoleto en esa comunidad; (g) obsesionada por la calidad, pero lograda mediante procedimientos eficientes; y (h) armónicamente profesionalizada, pero humanamente conformada. El autor comenta aquí el incremento experimentado en el profesionalismo, como así también el poder que ha adquirido la ciencia, especialmente las ciencias duras. Esto produjo un declinar de las artes liberales, por un lado, y por otro, una cuantificación excesiva de las ciencias sociales, lo cual ha transformado en irrelevantes ciertas cuestiones sociales y políticas públicas. El autor reclama, enfáticamente, *una educación universitaria capaz de formar ciudadanos libres y responsables*, que pueda reinventar las artes liberales, siendo capaz de integrar esta cultura de la imagen que nos domina, utilizando de manera creativa imágenes, textos, sonidos e incluso la tecnología, a fin de crear nuevas formas de expresión y nuevos niveles de literatura. Esto permitirá enriquecer la expresión cultural y literaria, lo cual se ha tornado ya imposible para las tradicionales artes liberales.

Frank Rhodes concluye este último capítulo del libro con una reflexión positiva acerca de los desafíos que propone para la “universidad del futuro”. Comienza comparando este tipo de cambios con los producidos hacia fines del siglo pasado, cuando las necesidades de la época llevaron a que varios de los tradicionales colegios norteamericanos se transformaran en las actuales universidades, mundialmente reconocidas por la calidad y el volumen de investigación que producen. Si bien no las menciona, es casi obvio que cuando se refiere a ellas está mentando cómo se han transformado y llegado a ser lo que hoy son las llamadas “Top Ten” e inclusive las

muy reconocidas “Top Hundred Universities” norteamericanas (Harvard, Princeton, Stanford, Yale, UCLA, MIT, John Hopkins, Cornell, Rice, Houston, New York, entre otras). Una confluencia de cuatro factores toman parte en tamaña transformación: se trata de combinar (a) el modelo actual con (b) las conexiones externas, (c) brindar un servicio público y ético hacia la zona de influencia de la institución y finalmente (d) trabajar en forma mancomunada junto a corporaciones multinacionales beneficiándose mutuamente. “Cuán creativamente serán capaces de resolver las tensiones del mundo actual nuestras universidades, dependerá básicamente de la fortaleza de los valores fundamentales en que se sustentan y de su buena voluntad para adaptarse a los cambios y necesidades actuales” (p. 173). Continúa el autor el hilo de su razonamiento acerca del tema “cambio y valores” y agrega que si bien la adaptación implica cambios en las universidades, éstas no han de cambiar porque son débiles, sino gracias a su fortaleza; las universidades americanas no están declinando, ni tampoco se encuentran “en problemas”, puesto que si bien existen presiones financieras sobre ellas, a pesar de todo, “las universidades están funcionando bien”. Cambiar por cambiar no brinda beneficio alguno, pero su fortaleza dependerá de su capacidad para implementar cambios en forma responsable y eficiente.

Sobre el final de la conclusión a su ensayo el autor enfatiza que “en esta época de límites y restricciones, de cinismo y desconfianza, las universidades deben reafirmar las posibilidades más elevadas que representa una educación comprensiva e ilustrada. En una era de familias deshechas, congregaciones religiosas que decrecen, comunidades decadentes, nuestra nación necesita desespe-

radamente un nuevo modelo de sociedad —inteligente, pero compasivo, crítico, pero comprensivo y comprometido, escéptico, pero afirmativo— que sea capaz de responder a los clamores y necesidades de nuestra sociedad fragmentada y responder a las más nobles y acalladas aspiraciones de nuestra más profunda intimidad” (p. 174). Todo esto —continúa el autor— no significa pretender que las universidades tengan el monopolio de las soluciones para la humanidad, puesto que estas instituciones han sido y son creaciones humanas y, por tanto, imperfectas. Pero a pesar de todas sus imperfecciones, las universidades asumen un papel crucial en la dirección de nuestro futuro. Es un hecho indiscutible que éstas son las encargadas, por naturaleza, de proveer a la sociedad generaciones enteras de líderes, que son educados, influenciados y modelados por la cultura del campus de donde cada uno proviene. “Esta comunidad emergente —analítica y afirmativa, crítica y creativa, comprensiva e indagadora, comprometida y capacitada— ha de ser la Nueva Universidad Americana” (p. 174).

Finalmente, la obra culmina con un apéndice, que contiene la denominada “Declaración de Glion”, con el subtítulo “La universidad ante el milenio”. Una nota al pie aclara que el autor del último capítulo, Frank Rhodes, fue quien dio expresión escrita a la síntesis del debate final del cual participaron los asistentes al coloquio: un grupo de diez europeos occidentales y otro de diez estadounidenses, todos ellos, como señalamos al principio, expertos en educación superior.

La declaración comienza con la afirmación de que, a pesar de ciertas contradicciones observadas en el mundo entero en cuanto a los revolucionarios avances de la biomedicina, las comunicaciones, la información tecnológica, la automati-

zación y la globalización, por una parte, y por otra, la existencia del terrorismo, la fragmentación balcánica, el sectarismo, las diferencias en cuanto a desigualdades que hay entre norte y sur; y a pesar de que el balance de la supuesta promesa de progreso mundial no resulta claro, lo único que sí es evidente es el papel relevante que está jugando el *conocimiento*. Éste no es un bien que está libre, ni tampoco fluye de una fuente natural, sino que exige un descubrimiento personal, una creación individual. “Sólo está disponible para mentes preparadas y requiere de una reflexión y búsqueda personal, un descubrimiento individual, investigación sofisticada y costosa exploración. Sólo puede ser recibido, comprendido y aplicado por individuos educados e informados” (p. 178). Descubrir, probar y aplicar el conocimiento requiere sabiduría y ésta es la única manera en que puede realmente ser utilizado.

El conocimiento es la razón de ser de la universidad, y es aquí donde ésta juega un papel crucial, pero queda claro, al mismo tiempo, que las universidades no están solas en el desempeño de su rol. Éstas forman parte de una red grandiosa y dependen del trabajo de escuelas y colegios; coparticipan en esta tarea junto a organizaciones no gubernamentales, al comercio y la industria, hospitales, centros de investigación y organizaciones internacionales. Tienen la misión de contribuir a satisfacer las necesidades de sus respectivas comunidades, regiones y naciones. Pero, por encima de todas las alianzas y dependencias, las universidades juegan hoy un rol único y fundamental, pues son quienes dirigen a los agentes del descubrimiento, son las mayores proveedoras de investigación básica y de nuevas tecnologías, son el motor del crecimiento económico, son quienes

deben custodiar y transmitir la herencia cultural, los órganos acreditadores de competencia y pericia, los agentes de transformación social. “La universidad es uno de los mayores inventos del presente milenio” y ha perdurado por más de nueve siglos como uno de los triunfos del poder de la imaginación.

La “Declaración de Glion” hace un llamado a los colegas de las universidades del mundo a que reconozcan la oportunidad y responsabilidad que tienen ante sí para con sus respectivas comunidades, regiones y el mundo en su totalidad, puntualizando lo siguiente:

1. La afirmación de que enseñar es una vocación moral, que no implica simplemente la transferencia de información técnica, sino un desarrollo balanceado de la persona total.

2. La afirmación de que la erudición es una obligación pública, puesto que se trata de una empresa cooperativa, subvencionada por fondos públicos y privados como un emprendimiento social, ya que ella permite el enriquecimiento de la comprensión humana y contribuye al bienestar.

3. La creación de alianzas intelectuales entre universidad y nuevos socios externos a ésta. Esto implicará que las disciplinas tradicionales continuarán siendo poderosos motores de erudición, pero deberán autoimponerse reglas y autolimitarse en sus amplias investigaciones. Asociarse con agencias y corporaciones externas podrá complementar y extender sus destrezas y habilidades académicas. Estas nuevas alianzas no han de reemplazar las normativas de las disciplinas tradicionales, pero serán su poderoso complemento.

4. El empleo de nuevas tecnologías en la información, permitiendo actualmente la organización de estas alianzas a una gran escala, ya sea local o global-

mente enfocadas. Esta nueva tecnología podrá proveer un grado masivo de interdisciplinariedad, experimentación y simulación. Esto llevará a transformar cada aspecto de las actividades de la universidad; pero si sus capacidades son completamente empleadas en el aprendizaje, la investigación y el servicio público, las universidades necesitarán alentar la flexibilidad, el espíritu empresarial, la experimentación y la amplitud y apertura dentro de sus estructuras organizacionales y entre la totalidad de sus miembros.

5. Proveer nuevas estructuras, un aprendizaje efectivo y un servicio público responsable. Los impedimentos financieros han de requerir el desarrollo futuro de iniciativas originales, y ello por la vía de la sustitución más bien que por la adición. Demandará nuevos métodos de obtención de fondos. Las estructuras obsoletas requerirán una modificación sustancial si es que las universidades pretenden contribuir efectivamente a cambiar desafíos y oportunidades.

6. Desarrollar nuevos modelos de gobierno, liderazgo y administración, que permitan promover un aprendizaje efectivo, erudición creativa y un servicio responsable. Las universidades han de prosperar en la medida en que sean capaces de desarrollar un efectivo y responsable modelo de distribución del gobierno. Los consejos a menudo utilizan su poder para promover intereses particulares, dilatar acciones y prevenir propuestas de reformas. Para poder ser mejor, la universidad actual es percibida como un modelo de participación efectiva en el gobierno. Las peores son aquellas que uno puede observar como arquetipos de lentitud y trabas burocráticas y de aprendizaje ineficiente. Es necesario que las instituciones clarifiquen y redefinan jurisdicciones y responsabi-

lidades. Esto podría incluso requerir una redefinición y fortalecimiento de los roles del rector, presidente, y los términos de la elección de sus cargos.

7. Aceptar la obligación de rendición de cuentas (transparencia administrativa). Todo aquello que se constituye en un sustento de la universidad debe ser de público conocimiento. Para ello la universidad debe estar abierta y apropiadamente administrada para un uso prudente de sus recursos. Tal tipo de administración exige un alto nivel en los reportes financieros (balances) y auditorías profesionales e independientes. Esto no significa acomodarse a presiones políticas, demandas populares, intereses públicos o determinadas modalidades académicas o sociales, ya sea internas o externas. La universidad deberá ser evaluada “por su rendimiento, esto es, la integridad de sus intelectuales, la calidad estándar de sus profesionales, la imparcialidad de sus decisiones y la competencia de sus graduados” (p. 182).

8. Afirmar los valores tradicionales bajo los cuales la institución fue fundada. En una sociedad de metas tan cambiantes y valores inciertos, la universidad debe ser mucho más que una acumulación de datos correctos e información confiable. Debe ser el custodio, no sólo del conocimiento, sino también de los valores sobre los cuales se basa el conocimiento; no por una mera cuestión de pericia profesional, sino por su obligación ética de sustentar dicha pericia profesional; no sólo de indagación erudita, aprendizaje disciplinado y amplitud comprensiva, sino además de los medios y mecanismos que hacen posible la indagación, el aprendizaje y la comprensión. Tanto en su vida institucional como en sus actividades profesionales, la universidad debe reafirmar que la integridad es la exigencia, la excelencia el estándar, la racional-

lidad el instrumento, la comunidad el contexto, la civilidad la actitud.

9. “Durante 900 años del presente milenio, la universidad, como comunidad dedicada a estos valores, ha servido bien a la sociedad. Su efectividad en el nuevo milenio dependerá de la reafirmación de estos valores tradicionales, tanto como de su respuesta creativa hacia los nuevos desafíos y oportunidades que deberá enfrentar. Este es el momento para ambas: sociedad y universidad, de reafirmar el acuerdo social, sobre el cual el futuro de todos nuestros pueblos ha de depender por mucho tiempo, y para que sus líderes trabajen juntos hacia los logros de sus metas comunes” (p. 182). Con esto se cierra la denominada “Declaración de Glion”.

Finalmente, quisiera expresar un breve juicio crítico acerca de esta obra que, con los defectos que implica la labor sintetizadora, he intentado reseñar lo más objetivamente posible.

La obra tiene un valor incalculable, de eso no hay duda alguna. Quizás el mayor aporte que personalmente visualizo está dado por la capacidad de los expertos aquí reunidos para diagnosticar la realidad, vislumbrar hacia dónde marchan los acontecimientos y cuál es el sentido del mundo actual, indudablemente signado por los mandatos emanados del “Nuevo Orden Internacional”. Vienen a mi mente el recuerdo de una de las frases con que inició sus cursos un profesor en un seminario de posgrado, famoso pensador español y muy conocido por sus obras sobre filosofía política. Había expresado en aquel entonces que “querámoslo o no, vivimos en un mundo dominado por una política liberal y una economía de mercado, lo cual ya no podemos impedir; en todo caso sólo nos queda adaptarnos de la mejor manera posible, creativamente, manteniendo

incólume la jerarquía de valores que siempre ha sustentado nuestro accionar, utilizando nuestro espíritu crítico para responder de la manera más sabia y éticamente posible a una situación insoslayable con la cual tendremos que convivir”. Creo que esta especie de consejo también es aplicable a la serie de condicionamientos externos a los que están expuestas las universidades de todo el mundo en la actualidad.

Los autores de los ensayos que conforman la obra no constituyen un grupo compacto y hegemónico. Algunos evalúan la situación como lo mejor que nos ha podido suceder en la historia de la humanidad, por decirlo con cierto aire de exageración. Otros, en cambio, no hacen una lectura tan positiva de la realidad, aunque sí entienden que la universidad debe responder a los desafíos planteados por una concepción axiológica que se autoimpuso desde fuera del ámbito propiamente universitario, lo cual significa *adaptarse al ambiente*, al más puro estilo darwiniano y spenceriano. Y un pequeño manojito de autores afirman la responsabilidad de la universidad de hoy por continuar en su rol de ir a la vanguardia de los cambios y de los desafíos mismos. Esto significa, en síntesis, adaptación, pero no perdiendo su tradicional independencia y autonomía, sobre todo en el campo ideológico. ¿Cambiar? Por supuesto: ya no hay lugar en el mundo para universidades obsoletas y rígidamente manejadas, pero no cambiar por cambiar, sino evaluando críticamente el significado, el sentido y la axiología que sustenta el trasfondo de cualquier cambio. Pongamos un ejemplo cualquiera: ¿Podemos afirmar fehacientemente —y en ocasiones esto presenta hasta un tinte profético por parte de ciertos autores, los gurúes que predicen el mañana— que un mundo cultural,

social, religiosa y económicamente globalizado, como es el que se avizora de acuerdo con la actual tendencia, nos ha de conducir inexorablemente a un futuro más equitativo y a un mayor bienestar?

Personalmente, si bien valoro en alto grado el contenido general de los ensayos en su nivel diagnóstico, y especialmente muchas de las propuestas positivas de algunos de los expertos, me quedo con el gran aporte que representa la totalidad del apéndice, la Declaración misma del Coloquio. Prácticamente creo que llegaría a firmar los nueve puntos finales que intenté resumir. No en vano las declaraciones de propósitos redactadas al final de los eventos suelen ser el producto de un balance de las opiniones particulares,

mediado por el debate, la crítica abierta, tolerante, respetuosa y constructiva del resto de los participantes; un pequeño escrito donde aparece el consenso inteligente con el sustrato emergente de lo mejor de cada participante de esta especie de mini comunidad de diálogo entre expertos. Claro que, a pesar de esta fuerte cuota final de optimismo generalizado, nos queda siempre como trasfondo la sensación del margen de idealismo expresado en el documento y un sabor de ausencia de una teleología de fondo que haya sido capaz de darle un sentido más realista a la “Declaración de Glion”, como así también a cada uno de los ensayos publicados en la obra aquí reseñada.