

Julio de 2014 ■ Número 4

Revista Paraguaya de Educación

Estudios Internacionales en Educación



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO DE
**EDUCACIÓN
Y CULTURA**

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Oñondivepa Tape Pyahu
Construyendo juntos Un Nuevo Rumbo

Revista Paraguaya de Educación
ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2013
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Número 4
Julio, 2014
Asunción - Paraguay

Comité Editorial

Gerda Palacios de Asta (Ministerio de Educación y Cultura)
Gabriela Walder (Organización de Estados Iberoamericanos)
Javier Barreto Curtina (Grupo Santillana)
Luca Cernuzzi
Rodolfo Elías

Consejo de Redacción

Rodrigo Gustavo Brítez Carli
Director de Investigación

Félix Caballero
Encargado de Despacho de la Dirección de Gestión

Sara Raquel López
Editora Jefa

Mariana Gómez Villalba
Editora Asistente

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. Las colaboraciones se someten a evaluación del Equipo Editorial y a pares evaluadores externos. La Revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. Las opiniones vertidas en este número de la Revista corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, OEI y Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Las comunicaciones pueden ser remitidas al Centro de Investigación e Innovación Educativa, Estrella 1003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1.º piso. Teléfono-Fax: (595) (21) 446 331.
E-mail: ciie_diie@mec.gov.py

Julio de 2014 ■ Número 4

Revista Paraguaya de Educación

Estudios Internacionales en Educación



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CULTURA

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Ohondivepa Tape Pyahu
Construyendo Juntos Un Nuevo Rumbo

Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Autoridades

Ministra de Educación y Cultura
Marta Lafuente

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa
Miryan Stella Mello Martínez

Viceministro de Educación Superior
Gerardo Gómez Morales

Directora General del Centro de Investigación e Innovación Educativa
Gerda Palacios de Asta

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Director General de Cooperación y Educación Permanente
Luis María Scasso

SANTILLANA

Director General
Javier Barreto Curtina

■ Índice

Presentación	7
Introducción	11
CAPÍTULO I: UNA MIRADA A LOS NIVELES EDUCATIVOS	15
Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel <i>Katherine Baird y Rodolfo Elías</i>	15
Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay, algunos resultados del LAMP <i>Dalila Zarza, Nelly Briet, Oscar Gaona y Federico Barrios Sosa</i>	37
Nivel de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción <i>María Gloria Paredes y María Cristaldo</i>	57
Demanda de competencias laborales a egresados de la Universidad Nacional de Asunción <i>María Gloria Paredes</i>	71
CAPÍTULO II: REFLEXIONES SOBRE INTERVENCIONES EN EDUCACIÓN	87
La experiencia de intervención internacional para la equidad en la educación superior de la Red Riaipe entre instituciones de educación superior de Paraguay, AL y la UE <i>Javier Numan Caballero Merlo</i>	87
Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias, ¿y la formación de ciudadanos competentes? <i>Carolina España Chavarría y Dolores Rodríguez Martínez</i>	101

El modelo pedagógico Alda. La experiencia de Alda Educa en 12 escuelas públicas <i>Ana Rojas Viñales</i>	113
CAPÍTULO III: DESAFÍOS	123
Retención y deserción en la educación superior chilena. ¿Por qué estudiarlas? <i>Ramón Berríos Arroyo, Jonathan Duarte Reyes y Evelyn Córdova Villanueva</i>	123

■ Presentación

En este número de la *Revista Paraguaya de Educación* se abordan con nuevos análisis los procesos y resultados sobre el acceso y la calidad educativa.

Los trabajos presentados en el Capítulo I confirman las evidencias sobre las relaciones del origen social de los estudiantes y los resultados educativos, reafirman la relevancia de una educación de calidad con equidad como un componente muy importante para el desarrollo de las personas y de las sociedades, y refuerzan la necesidad de estrechar las políticas de educación y trabajo.

Las reflexiones sobre diversas experiencias de intervención presentadas en el Capítulo II ofrecen lecturas críticas sobre programas en desarrollo en la región y en Paraguay. El Capítulo III presenta un análisis sobre la educación superior en Chile.

En el Paraguay urge la construcción y proyección de una política social y educativa robusta y oportunidades educativas de alta calidad para todos y a lo largo de la vida.

Los estudios, investigaciones, evaluaciones constituyen fuentes muy relevantes para el conocimiento y seguimiento de las políticas y sus resultados. La gestión de un sistema educativo requiere sustentarse en evidencias para el desarrollo de políticas de mejora permanentes.

Esta revista es un lugar para la divulgación de ideas, un espacio de debate y de encuentro de estudiosos e investigadores sobre sus experiencias e innovaciones metodológicas para la exploración de la compleja realidad educativa y social.

En este siglo, como ningún otro, los ciudadanos y las naciones dependen del conocimiento para enfrentar el futuro. Esto somete a los sistemas educativos a una tensión sin precedentes. Las críticas y las esperanzas conviven cotidianamente en los sistemas educativos. Esta época en la cual vivimos demanda de todos una máxima lucidez, rigor, compromiso, criticidad y capacidad de incidir en el futuro.

Marta Lafuente
Ministra de Educación

■ Presentación

La publicación de la *Revista Paraguaya de Educación* es parte del esfuerzo conjunto y del compromiso con el aprendizaje del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana, en el marco del Proyecto Iberoamericano de Educación Metas 2021. Siguiendo un objetivo común de articular espacios de difusión de conocimientos pertinentes a la mejora de la educación pública en Paraguay, el tema central del presente número de la revista nos permite reflexionar sobre los estudios internacionales en educación y su utilidad para la construcción de las políticas y diagnósticos de la realidad educativa nacional.

Los estudios internacionales deberían ayudar a identificar debilidades y fortalezas dentro de los sistemas educativos en sus respectivos contextos, de manera a proveer información para la toma de decisiones y ofrecer indicios sobre potenciales estrategias de mejora. La pertinencia o no de estos estudios, sus resultados y la comparabilidad de sus conclusiones han sido –y son– objeto de debate por parte de diversas administraciones educativas de la región.

Puede afirmarse que LAMP, Serce, Terce, Pisa y otros estudios internacionales dan cuenta del interés creciente por la calidad de la educación y el surgimiento de redes a nivel regional que permitan el monitoreo de la calidad de los procesos educativos; no obstante, persisten diferencias sobre aquello que se considera una educación de calidad y –por ende– sobre la manera en que esta puede medirse.

La OEI, reconociendo la importancia de estas condiciones previas, ha impulsado la creación de espacios de debate y socialización de la información generada por los estudios internacionales y su impacto en la toma de decisiones. En este sentido, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) forma parte de los esfuerzos constantes de la OEI de hacer accesibles las bases de datos sobre la situación de los sistemas educativos en la región y de difundir los resultados de dichos estudios. La investigación, la difusión, el debate y la apropiación de sus resultados son fundamentales para definir estrategias de mejora de la calidad y equidad educativa en consonancia con las Metas Educativas 2021.

En el mismo sentido, la puesta en marcha del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 ha constituido un esfuerzo compartido de reflexión y análisis

entre los países de la región, así como ha canalizado el esfuerzo por encontrar modos de medir y considerar variables poco frecuentes en los sistemas de evaluación, como, por ejemplo, la participación de la sociedad en la acción educadora.

Un buen ejemplo de articulación y adecuación a la realidad nacional ha sido la implementación del estudio del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés), por sus siglas en inglés– en Paraguay, una de las cuatro experiencias en el mundo de aplicación de esta metodología. Este esfuerzo del Ministerio de Educación fue acompañado por la OEI, la Dirección general de Estadística, Encuestas y Censos (Dgeec), con el apoyo del Instituto Internacional de Estadísticas de la Unesco (UIS) en un enriquecedor trabajo interinstitucional.

Este número de la revista se constituye en un importante insumo para repensar el rol que cumple la evaluación frente a los procesos de mejora educativa, teniendo presente en todo momento su alcance restringido a determinados contextos y problemáticas.

Luis María Scasso

Director General de Cooperación y Educación Permanente
Organización de Estados Iberoamericanos – Sede Paraguay

■ Introducción

En el cuarto número de la *Revista Paraguaya de Educación* se abordan algunas discusiones relacionadas con los estudios internacionales en educación; de esta forma, se intentan situar algunas conclusiones que permitirían pensar en la generación de políticas educativas.

Paraguay ha realizado varios estudios nacionales, entre los cuales, la evaluación del rendimiento académico es el que se ejecuta con cierta regularidad a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (Snepe). El Snepe evalúa Matemática y Comunicación al término de los tres ciclos (3.º, 6.º y 9.º grado) de la Educación Escolar Básica; la última evaluación se realizó en el año 2010. La educación secundaria también ha sido evaluada por el Snepe en las áreas de Comunicación, Matemática y Ciencias Básicas en el 2.º curso (2007). Asimismo, otro estudio nacional fue llevado adelante con estudiantes del 2.º curso de la Media con la implementación del test de pensamiento crítico.

A nivel internacional, Paraguay ha participado en varios estudios comparados, entre ellos se encuentra el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Serce, en el año 2006, con evaluaciones en Matemática, Lectura y Ciencias; y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), que se realiza actualmente. También intervino en la Evaluación Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (2009), que investigó la preparación de los jóvenes para asumir su rol de ciudadanos en materia de conocimientos, competencias y actitudes ciudadanas, y el estudio BID video. Práctica Pedagógica en Ciencias y Matemática (2010). Este estudio permitió comparar los desempeños docentes en la enseñanza de la matemática y la ciencia entre Paraguay, República Dominicana y el estado mexicano de Nuevo León.

El Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP) (2011) fue realizado con el objeto de medir directamente los niveles de alfabetismo de la población de 15 años y más, en las áreas de lectura y manejo de números; muy recientemente se ha realizado el Informe del Progreso Educativo de Paraguay para el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), con el análisis de datos de los últimos 10 años.

Todos estos estudios, tanto nacionales como internacionales, nos exigen tomar distancia para observar objetivamente los resultados y colocar en torno a la evidencia algunas reflexiones para la toma de decisiones con respecto a la mejora educativa. Evidentemente, los resultados no son deterministas, mas son orientadores.

La revista en esta cuarta edición se compone de tres capítulos, dos de los cuales hacen referencia a resultados o experiencias vinculadas a estudios internacionales, y otros temas relacionados con la educación superior en Paraguay. Resulta relevante la incorporación del último tema, considerando la reciente promulgación de la Ley de Educación Superior, que requiere de estudios o investigaciones empíricas que permitan plantear evidencias para la toma de decisiones.

El Capítulo I, *Una mirada a los niveles educativos*, presenta cuatro artículos. En el primero de ellos, «Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel», Katherine Baird y Rodolfo Elías, basados en los datos del Serce, realizan una estimación de los factores asociados al desempeño académico de estudiantes en Paraguay. Los resultados que arroja este estudio señalan una escasa relación entre los recursos escolares y el desempeño de los y las estudiantes entre las escuelas. Las conclusiones emitidas en el estudio señalan que los principales factores asociados a los resultados académicos en el Paraguay exceden al aula y a la escuela.

Por su parte, Dalila Zarza, Nelly Briet, Oscar Gaona y Federico Barrios, en su artículo «Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay, algunos resultados del LAMP», exponen los primeros resultados de este estudio internacional centrandolo en el análisis en los factores asociados al desempeño en comprensión lectora y uso de números de las personas de 15 años y más. Sus reflexiones señalan la importancia de los resultados en el marco de los desafíos de atender las necesidades de aprendizaje de personas jóvenes y adultas a lo largo de toda la vida, como parte del derecho a la educación.

María Gloria Paredes y María Cristaldo presentan el artículo «Nivel de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción». En él realizan una relación entre el nivel de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), con respecto al desarrollo de actividades en la institución y la formación recibida en ella durante los años 2008, 2009 y 2010. Los resultados obtenidos señalan que siete de cada diez estudiantes, ocho de cada diez egresados de carreras de grado y nueve de cada diez egresados de los cursos de posgrado están satisfechos con la formación recibida en la UNA.

De igual forma, María Gloria Paredes, en su artículo «Demanda de competencias laborales a egresados de la Universidad Nacional de Asunción», presenta los resultados de investigación sobre la existencia de diferencias en las demandas de competencias laborales (Básicas, de Relación y de Desarrollo) a egresados de carreras de la UNA, pertenecientes a diversas áreas de conocimiento, con base en la valoración percibida por los egresados. Según el estudio, existen diferencias significativas entre los tipos de competencias demandadas para las diferentes áreas de conocimiento, cuyos resultados permitirán profundizar en investigaciones que relacionen la adecuación de la formación de los universitarios en competencias laborales genéricas con las necesidades del mercado laboral.

El Capítulo II, *Reflexiones sobre intervenciones en educación*, presenta tres artículos. En el primero «La experiencia de intervención internacional para la equidad en la educación superior de la Red Riaipe entre instituciones de educación superior de AL y la UE», Javier Caballero reflexiona sobre políticas de inclusión social de sectores y grupos excluidos históricamente por condiciones económicas (desigualdad) o por diferencias (género, etnia y otras formas) en la educación superior. Dicha reflexión se enmarca en el Programa Marco Interuniversitario (PMI) para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (Riaipe), que articula la gestión universitaria (acceso-permanencia), la cooperación internacional (América Latina-Unión Europea) y el compromiso social (inclusión y cohesión).

Carolina España Chavarría y Dolores Rodríguez Martínez, en su artículo «Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias, ¿y la formación de ciudadanos competentes?», sitúa la reflexión teórica en la formación de ciudadanos y ciudadanas competentes, a partir de una investigación cualitativa para una tesis doctoral realizada en la Universidad de Costa Rica entre los años 2010-2012, basándose en seis diferentes mitos manejados por el colectivo docente de dicha universidad.

Por su parte, Ana Rojas Viñales, en su artículo «El modelo pedagógico Alda. La experiencia de Alda Educa en 12 escuelas públicas», describe la experiencia del Proyecto Alda Educa como estrategia de intervención de carácter integral que busca contribuir al logro de la calidad educativa en instituciones públicas. Recoge la sistematización de un trabajo desarrollado durante los años 2007 al 2011 en Limpio, Villa Elisa y Asunción.

El Capítulo III, *Desafíos*, presenta el artículo «Retención y deserción en la Educación Superior chilena. ¿Por qué estudiarlas?», de Ramón Berríos Arroyo, Jonathan Duarte Reyes y Evelyn Córdova Villanueva, que coloca en discusión un tema que tiene que ver justamente con las condiciones reales de titulación en la educación superior, ya que las evidencias muestran una alta tasa de matrícula, pero un bajo nivel de titulación en Chile. Invita a plantear estudios que trasciendan las variables económicas, situando algunos factores, relacionados tanto con el estudiante como con la institución, que permitan aproximarse a explicar la probabilidad de abandono de un estudiante en particular para identificar y prevenir la deserción, mejorando de este modo sus indicadores de retención. Este artículo podría servir de base para futuras investigaciones que den cuenta de los porcentajes de egreso a nivel de la educación superior, inclusive plantear comparaciones en términos de logros educativos diferenciados por tipos de instituciones.

En la sección *Anexo* se presenta la convocatoria para la sexta edición, cuya temática girará en torno a la gestión educativa y las normas para la elaboración de los manuscritos.

Capítulo I

UNA MIRADA A LOS NIVELES EDUCATIVOS

■ Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel

Fecha de recepción: 24-08-13 / Fecha de aceptación: 31-10-13

Katherine Baird*

Rodolfo Elías**

Resumen

Esta investigación representa un esfuerzo por estimar los factores asociados al desempeño académico de estudiantes en Paraguay basado en los datos del Serce, de manera a generar insumos para la discusión de las políticas educativas en el país. Este análisis fue realizado con apoyo del Departamento de Investigación (RES) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El estudio encuentra una escasa relación entre los recursos escolares y el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, se estima que el rendimiento promedio de los estudiantes no varía significativamente entre las escuelas, sobre todo después de controlar sus características. Por lo tanto, el estudio concluye que los principales factores asociados a los resultados académicos en el Paraguay están más allá del aula y la escuela. Si bien hace una o dos décadas, Paraguay ha avanzado en la mejora del acceso a la escuela y en la permanencia escolar, los resultados de este estudio ponen de relieve que las barreras para el aprendizaje no son fáciles de superar.

Palabras claves: Factores asociados, Desempeño académico, Políticas educativas, Acceso a la escuela, Permanencia escolar, Barreras para el aprendizaje.

* Profesora asociada de Economía y directora del programa de Política, Filosofía y Asuntos Públicos de la Universidad de Washington, Tacoma (Estados Unidos).

** Licenciado en Psicología (Universidad Católica de Asunción) y máster en Psicología social (Universidad de Guelph, Canadá). Coordinador del área de educación del Instituto Desarrollo (Asunción).

Abstract

This research represents an effort to estimate the factors associated with academic performance of students in Paraguay based on the data of SERCE in order to generate inputs for the discussion of educational policies in the country.

The study finds little correlation between measures of school resources and students' performance. Moreover, it finds that average student performance does not vary significantly between schools, particularly after controlling for the characteristics of the students. We thus conclude that the major factors associated with educational quality in Paraguay are those beyond the classroom and school. While over the last decade or two Paraguay has made considerable progress in improving access to school and school retention, the results of this study underscore the point that barriers to learning are not so easily overcome by time spent in school

Keywords: Factors associated with educational performance, Academic performance, Educational policies, Educational access, School retention, Barriers to learning

Introducción

Si bien el Paraguay ha avanzado en el acceso y en la permanencia en la escuela, persisten problemas con los resultados educativos, en términos de desempeño en áreas básicas del aprendizaje. Tanto estudios nacionales como internacionales indican que muchos estudiantes se encuentran por debajo de los niveles mínimos en Lenguas y Matemáticas.

En Paraguay se han realizado pocas investigaciones para analizar los factores asociados con el rendimiento estudiantil. Algunos afirman que las reformas pedagógicas implementadas no han sido adecuadas: que los profesores siguen utilizando los modelos tradicionales pedagógicos y la gestión escolar continúa siendo autoritaria y excesivamente burocrática (Corvalán, 2008). Otros señalan que los cambios en la vida social, económica y cultural del Paraguay están presentando nuevos retos a las escuelas: la pobreza, la migración, el trabajo infantil, la desintegración familiar, la abrumadora presencia de nuevos modelos de relaciones sociales promovidos por los medios de comunicación y los cambios en el mercado de trabajo, entre otros, han hecho que sea más difícil educar a los niños (Conec, 2007). Estas afirmaciones han sido poco investigadas, a pesar de que las políticas para hacer frente al bajo nivel de rendimiento de los jóvenes dependen en gran medida de la identificación de factores asociados al rendimiento.

El presente estudio del sistema educativo de Paraguay representa un esfuerzo para evaluar los factores que mejor explican el desempeño estudiantil en Paraguay¹, como una

forma de guiar a las personas responsables de formular políticas hacia los tipos de intervenciones educativas que demuestren los resultados más prometedores para mejorar la calidad educativa en Paraguay. Al tratar de evaluar la relación entre los recursos y políticas escolares del nivel de educación y el desempeño estudiantil, y evaluar la adecuación del sistema educativo actual en la prestación de una educación de calidad y equitativa para los paraguayos, abordamos los siguientes problemas:

- ¿Cuál es la relación entre los factores individuales y de nivel escolar en Paraguay y la capacidad cognitiva de los estudiantes?
- ¿Cómo los resultados del aprendizaje y los factores asociados con los resultados del aprendizaje en Paraguay se comparan con los de otros países de Latinoamérica y el Caribe?

Para abordar estas cuestiones se utilizaron resultados de las pruebas del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe (Serce) en América Latina y el Caribe en el 2006. En particular, se examinaron los resultados de las pruebas de más de 1.500 estudiantes de 6.º grado en Paraguay. A partir de esto, se arribaron a las siguientes conclusiones:

- La mayor parte de las variaciones en los puntajes de pruebas entre estudiantes de 6.º grado de Paraguay se produce a nivel individual más que como escuela. Una conclusión de esta variación entre los estudiantes puede ser, entonces, que la explicación del bajo rendimiento debe comenzar con el examen de las condiciones en el hogar, la familia, y otros aspectos del entorno en el que se desarrollan niños y niñas. Mientras se llega a la conclusión de que los individuos y las familias son importantes para los resultados educativos, no se puede explicar por qué y exactamente cómo. A tal efecto se concluye que un estudio longitudinal le beneficiaría de manera importante al país.
- En su mayoría, los modelos evaluativos existentes pueden explicar solo una pequeña parte de las diferencias en el rendimiento de la prueba entre los estudiantes de Paraguay. Se considera que, en general, esto apunta al bajo nivel de habilidad de los estudiantes, de manera que las pruebas destinadas a 6.º grado no estarían bien diseñadas para estudiantes de este nivel en Paraguay. Los datos también sugieren que el desempeño de los estudiantes en las aulas varía considerablemente. Esto podría indicar que los docentes pueden enfrentarse a una tarea particularmente difícil de enseñar a niños y niñas con diferentes niveles de habilidad.
- Con relación a los docentes, en primer lugar, se encontró evidencia de que el desempeño de los estudiantes es más alto con docentes con mayor nivel educativo.

La clara implicación es que Paraguay necesita trabajar para lograr maestros con mayores niveles de educación. Los hallazgos basados en los resultados de las pruebas Serce indican que el ausentismo docente estuvo significativamente relacionado con los niveles de rendimiento de los estudiantes. En general se concluye que se deben hacer esfuerzos para mejorar la asistencia de docentes, dada la elevada tasa en la que esto se informó como un problema.

Por último, existe alguna evidencia de que los resultados de las pruebas son más altos en las escuelas con programas de apoyo alimentario, y donde los directores tienen una mayor autonomía. Cabe señalar que esta investigación fue realizada con apoyo del Departamento de Investigación (RES) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Revisión de la literatura

Existe un número importante de investigaciones que examinan la relación entre los insumos educativos y los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas académicas. Mientras que la mayor parte de estas investigaciones se han llevado a cabo en los países desarrollados, la cantidad de estudios realizados se encuentran en crecimiento. En esta sección, se presenta una breve reseña de un subconjunto de esta literatura, destacando sobre todo los estudios llevados a cabo en América Latina. En general, la investigación ha encontrado una amplia variación en la calidad de la educación y los factores que influyen en ella, haciendo generalizaciones difíciles de alcanzar.

Quizás el hallazgo más consistente es la importancia de los antecedentes de los estudiantes en el desempeño (Hanushek y Luque, 2003); (Wößmann, 2003). Por ejemplo, es común encontrar que la variación de puntuación de la prueba dentro de las escuelas es mucho mayor que la variación de puntuación de la prueba entre las escuelas (Lee y Bryk, 1989); (Choi y Kim, 2006). Por qué exactamente el aprendizaje entre los estudiantes particulares es tan variable es mucho más difícil de establecer, pero está claro que el rol de la familia y de otras características de los estudiantes son factores importantes para explicar las diferencias en el desempeño académico (Ginther y Pollak, 2004); (Guo y Harris, 2000); (Lee y Burkan, 2002). Wößmann (2005), al respecto, encontró una relación entre los resultados de las pruebas y los antecedentes familiares en estudios realizados en Argentina y Colombia, mientras que las características de la escuela no parecían ser importantes para explicar los resultados del rendimiento de las pruebas.

Sin embargo, muchos estudios documentan la importancia del sistema educativo en el rendimiento de los estudiantes. En los países desarrollados, mucha evidencia apunta a la importancia de las características del maestro (Ehrenberg y Brewer, 1994); (Sanders y Rivers, 1996). Un estudio realizado en Brasil llegó a la conclusión de que las calificaciones de

los maestros fueron factores importantes en los puntajes de las pruebas de los estudiantes (Harbison y Hanushek, citado en Glewwe (2002)). Molinas (2002) realizó un estudio sobre el desempeño educativo basado en los resultados de la prueba del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (Snepe) de Paraguay. Basándose en las calificaciones de los estudiantes de tercer grado en Lenguas y Matemáticas, Molinas encontró que las puntuaciones de los exámenes fueron menores cuando los profesores tenían credenciales académicas más elevadas, el rendimiento fue mayor cuando los profesores tenían más experiencia y cuando los estudiantes contaban con materiales pedagógicos.

Un análisis particular del Llece (Unesco, 2001) muestra que los resultados de las pruebas fueron más altos cuando los estudiantes habían asistido a preescolar, cuando el tamaño de la escuela era más pequeño, cuando los maestros estaban más dedicados y cuando los maestros tenían mayores expectativas en sus estudiantes. De hecho, un reciente informe del Banco Mundial sostiene que la mejora de la calidad docente es una de las áreas más prometedoras de la reforma educativa en América Latina (Vegas y Umansky, 2005).

Las diferencias en la educación de los estudiantes también han sido relacionadas con las desiguales oportunidades de los estudiantes para aprender. En los EE. UU., por ejemplo, el plan de estudios de Matemáticas puede ser muy variable, y los investigadores han relacionado esta variabilidad con los resultados de los estudiantes en el área (Cogan, Schmidt y Wiley, 2001); (Schmidt, 2003). En la India, un estudio aleatorio encontró que las frecuentes ausencias de maestros jugaron un papel importante en los beneficios cognitivos de los estudiantes durante el año (Duflo y Hanna, 2006). En otro estudio realizado en Bolivia, Urquiola (2006) encontró que los estudiantes aprenden mejor en clases más pequeñas.

Sin embargo, los resultados de investigaciones sugieren que es difícil generalizar acerca de qué factores de aula son más importantes para el desempeño estudiantil. Por ejemplo, en un estudio sobre el impacto del aumento de la distribución de libros de texto en las calificaciones obtenidas por los alumnos en Kenia, Glewwe, Kramer y Moulin (2007) se encontró que los libros de texto ayudaron a mejorar las calificaciones de los mejores estudiantes, pero no de un estudiante promedio. Llegaron a la conclusión de que los materiales educativos diseñados por el gobierno fueron desarrollados para los estudiantes con mayores posibilidades cognitivas, y por lo tanto tenían una utilidad limitada para la mayoría de los estudiantes de este país. Sugieren también que el desajuste entre los recursos y los planes de estudio y la capacidad de los estudiantes ayudan a explicar la baja calidad del sistema educativo de Kenia. Glewwe y Jacoby (1994) examinaron el desempeño de los estudiantes de secundaria en pruebas de Matemáticas y de Lectura en Ghana. Controlando las características de fondo de los estudiantes, encontraron que uno de los factores más importantes asociados con los resultados de las pruebas era la condición del entorno físico de la escuela, más que la calidad del material de instrucción o el profesor. También encontraron que las escuelas en mejores condiciones ayudaron a la permanencia de los estudiantes.

Otro de los componentes a nivel escolar que ha demostrado ser un factor importante al explicar el desempeño de los estudiantes es la característica de sus pares. En los Estados Unidos, Hanushek, Kain y Rivkin (2004) encontraron que el desempeño de los estudiantes afroamericanos en Matemáticas estaba asociado negativamente con el porcentaje de estudiantes afroamericanos en la escuela. Fryer y Torelli (2006) hallaron evidencia de que los estudiantes afroamericanos e hispanos con promedios más altos tienen menos amigos que los estudiantes blancos con el mismo promedio. Tanto Hoxby (2000) como Betts, Zau y Rice (2003) encontraron que el rendimiento estudiantil aumenta cuando los compañeros tienen puntajes más altos. En Chile, McEwan (2003) señaló con sus hallazgos, que los efectos de los pares, medidos a partir del nivel medio educativo de las madres en cada una de las aulas de 163.000 estudiantes de 8.º grado, resultó ser un importante predictor de las puntuaciones de estos estudiantes en Matemáticas y Español. Un análisis de los resultados del Serce (Unesco, 2008) encontró que la calificación de la prueba de los estudiantes en escuelas con mayor segregación socioeconómica o cultural estaba asociada con puntuaciones más bajas.

Los problemas de sesgo de selección y los efectos de los pares hacen de esta un área difícil de investigar. En un estudio cuidadoso que representó el sesgo de selección y los efectos de los pares, McEwan (2001) investigó el efecto del sistema de vouchers de Chile, y no encontró diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes entre las escuelas privadas y públicas. La eficacia relativa de las escuelas privadas en comparación con las públicas ha sido motivo de mucha investigación y debate. Mizala y Romaguera (2000) también analizaron el sistema de vouchers de Chile, y encontraron una similitud en los resultados académicos de los alumnos de la escuela con vouchers y las públicas tradicionales.

Por último, una considerable evidencia indica que el contexto institucional en el que tiene lugar la educación puede desempeñar un papel importante en el resultado de los estudiantes. Bases de datos comparables internacionalmente sobre los resultados de los estudiantes (Timss, Pisa y Pirls) han permitido análisis comparativos de los resultados de los estudiantes en todos los países, lo que permitió investigar la importancia de las diferencias institucionales entre los países. Algunos estudios han demostrado que la presencia de exámenes centrales y otras características organizacionales de los países ayudan a explicar las diferencias entre países en cuanto al desempeño estudiantil (Hanushek y Luque, 2003; Jürges y Schneider, 2004; Wößmann, 2005a).

Metodología y análisis de datos

En esta sección se trató de medir el grado en el que las diferencias de rendimiento entre los alumnos de 6.º grado de Paraguay pueden atribuirse a las diferencias en los recursos

y las prácticas a nivel escolar, en comparación con las diferencias en las características de los estudiantes. El propósito de este análisis fue identificar los factores relevantes para las políticas relacionadas con el desempeño estudiantil.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la medición de la adquisición de capital humano entre los individuos es difícil. Antes, se medía generalmente por nivel de escolaridad; sin embargo, estudios recientes han demostrado que las habilidades cognitivas, más que la escolaridad alcanzada, son mejores predictores de la productividad individual (Hanushek y Kimko, 2000); otras investigaciones han establecido un importante vínculo entre las habilidades cognitivas (medidas por puntajes de las pruebas) y el éxito profesional futuro (véase Hanushek y Luque, 2003 para una discusión). Un reciente estudio transversal nacional de Hanushek y Wößmann (2007) también llegó a la conclusión de que las medidas de la calidad de la educación predicen mejor los cambios en la distribución del ingreso y el crecimiento económico, luego según los años de estudios alcanzados en estos países. Por estas razones, nuestro análisis se centra en las medidas cualitativas de los logros educativos.

En este estudio se mide la calidad educativa a través de las calificaciones de los estudiantes a partir de datos obtenidos en el Serce (Paraguay no ha participado en las pruebas internacionales Pisa, Pirls o Timss). También se discute (sin presentar) los resultados de un estudio similar con puntajes del Snepe a nivel de país. Para el análisis de la calidad del sistema educativo de Paraguay, se analizaron los datos del Serce en cuanto al desempeño de estudiantes de 6.º grado, utilizando los resultados de las pruebas individuales del Serce en Lengua y Matemáticas.

Puntajes de las pruebas

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) reunió información sobre el desempeño de 200.000 estudiantes de 3.º y 6.º grado en una serie de temas en 16 países de Latinoamérica y el Caribe; también recogió amplia información sobre los estudiantes, su familia y las escuelas a las que asistieron. Para evaluar el desempeño de los estudiantes, las pruebas del Serce se basaron en las materias comunes incluidas en los planes de estudio de los países participantes y las preguntas fueron diseñadas para poner a prueba los conocimientos y procesos de pensamiento. Serce clasifica los resultados de las pruebas en uno de los 4 «niveles», con el nivel 4 que demuestra la capacidad avanzada en el tema, y el nivel 1, que indica una capacidad muy básica en la materia.

Se considera que el 6.º grado (en lugar del 3.º grado) es un momento clave para evaluar la eficacia del sistema escolar con respecto a sus estudiantes: los estudiantes han estado en la escuela por lo menos seis años; probablemente han asistido a una sola escuela (que, como se explica más abajo, es importante); los estudiantes deberían estar desarrollando habilidades académicas más sofisticadas que presenten una mejor evaluación de la calidad

educativa, y la tasa de participación en Paraguay entre los estudiantes de 6.º grado es superior al 90 % (que comienza a bajar un poco más rápido en los grados más altos); por lo tanto, en gran medida se evitan problemas de autoselección.

A través del Serce se obtuvieron datos detallados a nivel estudiantil, desde un cuestionario que los estudiantes y sus padres completaron antes de tomar la prueba. Además de la calificación de la prueba, a través de este cuestionario se conoce lo suficiente sobre el estudiante y sus circunstancias que otorgan mayor confianza en la capacidad de vincular los resultados de las pruebas con las características de la escuela, manteniendo constantes las características del estudiante. La hipótesis planteada es que el desempeño estudiantil en el Serce se ve influenciado por la siguiente serie de factores:

Información sobre las características de la familia

Las familias con mayores recursos y capital humano pueden influenciar en los logros de los estudiantes a través de inversiones educacionales relevantes. Se miden las características de la información socioeconómica de fondo de las familias de varias maneras. Primero, se creó una variable *dummy* (dicotómica), donde se habla español o portugués en la casa, como se informa en el cuestionario del estudiante (QA6_Item_4=1)². Se crearon variables *dummy*, en donde los padres informan un logro educacional bajo de la madre (QF_Item_2_1_b=1 o QF_Item_2_2_b=1), o el logro de una educación superior (QF_Item_2_6_b=1 o QF_Item_2_7_b=1)³, y otra en donde la familia informa tener menos de 10 libros en la casa (QF_Item_11<3). También existe información del tamaño de la casa del estudiante (QF_Item_6_1+QF_Item_6_2), y si la familia informa que dispone o no de agua potable en la casa (QF_Item_9_2=1). Finalmente, como una medida del compromiso de la familia en la escuela del estudiante, creamos una variable *dummy*, donde la familia reporta haber asistido siempre a las reuniones en la escuela (QF_Item_15_2=1)⁴.

Información sobre los antecedentes del estudiante

Para conocer las características de fondo de los estudiantes, se realizó el control de la variable edad (esto varía entre 8 y 16) y género⁵. Se creó una variable *dummy*, donde los padres informan que el estudiante no asistió al preescolar (QF_Item_14=1), y para estudiantes que informan haber repetido más de un grado (QA6_Item_14>1). También se estimó el número promedio de horas por semana que el estudiante informa trabajar (QA6_Item_18 * QA6_Item_19).

Información sobre los docentes

Sobre el docente, se conoce su edad (QP_Item_2) y género (QP_Item_1). Se creó una

variable *dummy*, donde el maestro participó en un programa de formación de profesores (QP_Item_11=1), y otra para profesores con altos niveles de logros educacionales (QP_Item_12=5 o 6) o bajos logros educacionales (QP_Item_12=1 o 2).

Características de la escuela y el director

Se crearon variables *dummy* donde los directores bajan las expectativas de los maestros (QD_Item_27_1 = 3 o 4) o las ausencias de los maestros (QD_Item_27_8 = 3 o 4) como característica de su escuela⁶. Para medir la autonomía de la escuela y el nivel de descentralización de la escuela, se crearon variables *dummy* donde los directores informaron que eran responsables de contratar maestros (QD_Item_15_1=4 o 5) y donde ellos determinan los salarios de los maestros (QD_Item_15_3=3, 4 y 5). También se creó una variable *dummy* donde el director informa que los criterios para la evaluación de los estudiantes se determinan a nivel central (QD_Item_15_7=1). Se crearon variables *dummy* para escuelas urbanas públicas (AdmRur=1), y para escuelas urbanas privadas (AdmRur=2).

El enfoque analítico consiste en examinar la asociación entre las características personales de cada estudiante y los antecedentes familiares, así como las características de las escuelas a las que asisten, y el rendimiento de los mismos estudiantes en las pruebas Serce de Lengua y Matemáticas de 6.º grado.

Dos preocupaciones metodológicas surgen con el enfoque y los datos discutidos anteriormente para estimar la importancia de los distintos factores en las calificaciones de los estudiantes. En primer lugar, los datos descritos son problemáticos para los propósitos de evaluación en que los resultados de las pruebas reflejan la acumulación de todo el aprendizaje en la vida de ese estudiante, mientras que las características de los estudiantes, la familia y la escuela se miden durante un punto en el tiempo. Esto es particularmente cierto con los recursos de la escuela, ya que las características de la escuela, tales como el tamaño del aula, son para el año escolar 2006. Por lo tanto, debemos suponer que todas estas características de los estudiantes, la familia y la escuela son representativas de las características del entorno familiar, estudiantil y escolar en que el estudiante se crió. Para los estudiantes que no han cambiado de escuelas, esto es una suposición razonable. Para los estudiantes que han cambiado de escuelas –especialmente para aquellos que han cambiado de una pública a una privada, o viceversa– esta no es una suposición razonable. Sin embargo, ya que se tienen «insumos» de la escuela de solamente un año, no se tendría otra opción que hacer esta suposición. Afortunadamente, en Paraguay, los estudiantes de 6.º grado por lo general asisten a escuelas que comienzan en preescolar, así que, siempre que los estudiantes no hayan cambiado de escuela, su escuela de 6.º grado será la única escuela a la que han asistido. No obstante, como se señaló anteriormente en el artículo, las características de la escuela pueden haber cambiado durante estos seis años, y eso debe ser tenido en cuenta. Sin embargo, a menos que uno tenga razones para

creer que las variables explicativas estarán sesgadas en una dirección u otra, el resultado debe ser que β_s son estimadores no sesgados pero ineficientes.

Un segundo problema que enfrenta este estudio es establecer que β_s representan una relación causal con los puntajes de las pruebas, más que reflejar las variables omitidas. Si se imaginara que estudiantes con alto nivel socioeconómico obtienen puntuaciones más altas por motivo de características de fondo no observadas, y los estudiantes con bajos niveles socioeconómicos consiguen puntuaciones más bajas por la misma razón. Si estas características no observadas están relacionadas con la escuela –las características de fondo más fuertes se correlacionan con la inscripción en las escuelas con mejores recursos–, entonces la importancia de los factores no observados serán capturados en las β_s de los factores escolares, y la importancia de las características de la escuela en la explicación de las brechas en los resultados de las pruebas será exagerada. Este problema de la autoselección es la deficiencia más importante de este estudio.

Un método para reducir este problema de la autoselección es tener en cuenta la estructura anidada de observaciones (las personas no se asignan aleatoriamente a las escuelas, y por lo tanto las variables de la escuela no son verdaderamente independientes de las puntuaciones de la prueba) mediante el uso de técnicas estadísticas de niveles múltiples. El uso de modelos jerárquicos lineales (HLM) explica esta característica estructural de los datos al permitir observaciones dentro de una escuela que se correlacionan unas con otras. Como ejemplo, tomar el siguiente modelo lineal general:

$$(1) y_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \dots + \beta_m X_{mij} + r_{ij},$$

donde

i es el índice para el individuo,

j es el índice para la escuela,

y es una variable de resultado continua que mide los logros o el crecimiento de los estudiantes,

X es un conjunto de variables independientes m asociadas a los individuos, y

r es el término de error donde $r_{ij} \sim N(0, s^2)$.

W es un conjunto de factores a nivel escolar n asociados a la escuela j asistida por el individuo i , que influye en β_0 (el origen) para cada escuela⁷. La ecuación:

$$(2) \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_{1j} + \dots + \gamma_{0n} W_{nj} + \mu_{0j},$$

representa este supuesto. Si las variables X están centradas en la media general para todos los alumnos, entonces β_{0j} , el origen β_0 para cada escuela j , es el valor medio de la escuela, ajustado por las características de los alumnos en la escuela. El elemento aleatorio μ_{0j} es común en los estudiantes de una escuela. Combinando (1) y (2) resulta en:

$$(3) y_{it} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_{1j} + \dots + \gamma_{0n} W_{nj} + \mu_{0j} + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \dots + \beta_m X_{mij} + r_{ij}.$$

La ecuación (3) exige una técnica de estimación de máxima verosimilitud, ya que el término de error ($\mu_{0j} + r_{ij}$), y su varianza es específica de la escuela. HLM utiliza la máxima

verosimilitud, y por lo tanto proporciona mejores y más eficientes estimaciones que las que hacen las regresiones lineales simples.

Los resultados presentados a continuación se basan en los análisis de regresión multivariante usando un modelo lineal jerárquico (HLM) de dos niveles para tener en cuenta el agrupamiento de estudiantes en las escuelas de manera no aleatoria (el segundo nivel es la escuela del estudiante). Los datos del Serce no incluyen suficientes clases dentro de la misma escuela para permitir un análisis jerárquico de tres niveles, que tendría en cuenta la nidificación de las clases dentro de cada escuela. Por esta razón, las características a nivel de la escuela se introducen a nivel del aula (segundo).

Los datos del Serce paraguayo incluyen información sobre 4675 estudiantes de 6.º grado; sin embargo, para solo 4307 de estos estudiantes existen datos de los puntajes de las pruebas de Lengua, y para solo 4362 datos de los puntajes de las pruebas de Matemáticas (en teoría los mismos estudiantes toman ambas pruebas). Además, los datos del Serce no contienen la información completa de los estudiantes, padres de alumnos, profesores y/o directores. Al final, teniendo en cuenta los datos que faltan, nuestro análisis se basa en 1601 estudiantes que tomaron la prueba del Serce en Lengua y de quienes existen datos completos, y 1551 estudiantes que tomaron la prueba de Matemáticas del Serce y de quienes se dispone de datos completos (ver **Tabla 1**).

La **Tabla 1** más abajo presenta datos resumidos de todos los estudiantes que tomaron el Serce 2006, y los compara con el subconjunto de aquellos utilizados en este estudio. La columna 1 en la **Tabla 1** muestra el número de casos válidos para cada variable del total de 4675 casos en los datos establecidos del Serce para 6.º grado. La columna 2 muestra el valor promedio (ponderado) para todos los estudiantes de 6.º en el conjunto de datos del Serce. Por ejemplo, el puntaje promedio en Matemáticas fue 469 y el puntaje promedio en Lengua fue 457. La columna 3 muestra el valor promedio de cada variable entre los 1601 estudiantes utilizados en el análisis basado en los puntajes de la prueba de Lengua, y la última columna muestra el valor promedio de cada variable entre los 1551 estudiantes utilizados en el análisis basado en los puntajes de la prueba de Matemáticas. Por ejemplo, el puntaje promedio en la prueba de Lengua entre los estudiantes que fueron utilizados para este estudio fue de 466, y el puntaje promedio de Matemáticas fue de 478. Por lo tanto, en promedio, los estudiantes cuyos resultados fueron utilizados en este análisis tienen puntajes promedios en las pruebas ligeramente superiores a la muestra completa de Paraguay que tomó la prueba del Serce.

Como se muestra en la **Tabla 1**, también son ligeramente menos propensos a haber repetido un grado; en promedio, son más tendentes a tener una madre con nivel de estudios bajo y alto, informan de un tamaño del hogar un poco más pequeño que la población en su conjunto, y sus maestros reportan ligeramente un mayor nivel de instrucción. De lo contrario, el subconjunto de estudiantes participantes en este estudio parece

bastante similar a la muestra representativa que tomó la prueba del Serce.

Tabla 1. Estadística descriptiva (todos los datos son ponderados por la calificación del estudiante)

Variable	Número de casos válidos	Media de todos los datos	Subconjunto completo de datos en Lengua	Subconjunto completo de datos en Matemáticas
Estudiante				
Edad del estudiante	4,275	12.65	12.30	12.20
Resultado en Matemáticas	4,362	469.20		478.20
Resultado en Lengua	4,307	456.50	465.60	
Género	4,254	0.52	0.52	0.53
Repite grado	4,176	0.29	0.25	0.24
Familia				
Habla Cast/Port en la casa	4,136	0.39	0.40	0.39
Vive con ambos padres	3,748	0.82	0.80	0.80
No vive con ningún padre	3,748	0.04	0.05	0.05
Agua potable	3,709	0.72	0.70	0.69
No tuvo acceso al preescolar	3,759	0.27	0.25	0.25
Educación básica. Madre	4,675	0.27	0.32	0.33
Educación superior. Madre	4,675	0.14	0.19	0.19
Tamaño de la casa	3,862	9.58	8.10	8.10
Menos de 10 libros	3,751	0.66	0.64	0.64
Asistió a la reunión	3,674	0.69	0.70	0.71
Horas de trabajo/semana	3,929	4.88	4.66	4.62
Profesor				
Edad	4,080	35.40	33.70	33.70
Años enseñando	4,080	11.20	11.30	11.30
Formación	4,080	0.93	0.95	0.95
Educación básica Prof.	3,949	0.07	0.05	0.05
Educación superior Prof.	3,949	0.17	0.23	0.24
Ausencia de profesor	4,153	0.13	0.12	0.11
Colegio				
Duración del año escolar	4,349	146.20	148.20	149.20
Tamaño del 6.º grado	4,349	41.37	43.45	43.00
Nutrición	4,190	0.62	0.62	0.61
Urbano público	4,675	0.38	0.30	0.29
Urbano privado	4,675	0.15	0.18	0.19
Expectativas bajas	3,983	0.15	0.18	0.17
Contrato del director	3,819	0.28	0.22	0.23
Salario del director	3,711	0.16	0.15	0.15
Válido mediante lista	1,508		1601	1551

Tabla 2. Resultados de HLM en la descomposición de la varianza en los puntajes de las pruebas de los estudiantes

	Lengua				Matemáticas			
	# obs	Nivel 2	Nivel 1	Total	# obs	Nivel 2	Nivel 1	Total
Sin predictores	1,601	3,161	5,801	8,962	1,551	2,534	5,962	8,496
Estudiante	1,601	1,743	6,046		1,551	2,015	5,939	
Todos	1,601	1,142	6,013	7,155	1,551	1,767	5,913	7,680

La **Tabla 2** descompone la variación en las puntuaciones de las pruebas entre los estudiantes utilizadas en este estudio, a la variación que ocurre dentro de las escuelas (Nivel 1), a la que se produce entre las escuelas (Nivel 2). La primera fila descompone la variación de los puntajes sin tener en cuenta las características de los estudiantes o de las escuelas a las que asisten. Lo primero a destacar en esta fila 1 es que tanto para las puntuaciones de Lengua como las de Matemáticas, aproximadamente 2/3 de la variación de los puntajes en los estudiantes tienen lugar en las escuelas (Nivel 1). En vista de ello, este hallazgo sugiere que como máximo solo un tercio de la variación de los puntajes se puede atribuir a las diferencias en la calidad de la escuela a la que asisten frente a diferencias en los estudiantes más allá de las escuelas a las que asisten.

Para investigar más a fondo esta interpretación, la fila 2 en la **Tabla 2** controla los predictores a nivel del estudiante y familiar discutidos más arriba (características de fondo del estudiante y la familia, ver **Tabla 1** para la lista completa). Como se observa, los datos señalan que las diferencias entre las escuelas son ahora un poco más pequeñas. En el caso de los puntajes en las pruebas en Lengua, solo el 19% (1743/8962) de las diferencias en el desempeño estudiantil se produce a través de las escuelas, una vez que las características del estudiante se contabilizan. En el caso de Matemáticas, solo el 24% permanece (2015/8496). Lo que es notable en la **Tabla 1** es que mientras las características del estudiante ayudan a explicar algunas de las diferencias en el rendimiento promedio de todas las escuelas en Paraguay, no explican las diferencias entre los estudiantes. Es decir, considerar las diferencias en las características de los estudiantes no reduce la variación de resultados de las pruebas entre los estudiantes en Paraguay. Este es un resultado muy sorprendente al que volveremos más adelante.

La última fila de la **Tabla 2** muestra qué parte de la variación en el desempeño estudiantil se reduce una vez que ambas características de los estudiantes y de la escuela se han tenido en cuenta (ver **Tabla 1** para la lista completa de características del maestro y la escuela). Para Lengua, y en menor proporción en Matemáticas, las características de la escuela han demostrado ser importantes para explicar la variación en las puntuaciones de la prueba entre los estudiantes de 6.º grado, después de controlar las características del estudiante. En el caso de las puntuaciones de Lengua, el 34% de la variación en los puntajes promedio entre escuelas $[(1743-1142)/1743]$ puede explicarse por las dife-

rencias en las características de la escuela, mientras que en Matemáticas, solo el 12 % de las diferencias en el rendimiento escolar puede atribuirse a las diferencias en las características de la escuela y el maestro. Por lo tanto, en la medida en que los resultados de la prueba de Lengua varían según las escuelas (una vez que las características del estudiante se han tenido en cuenta), se puede rastrear alguna parte de estas diferencias en las características de las escuelas. Por otra parte, para Matemáticas no podemos rastrear la mayor parte de la diferencia entre las escuelas.

Mientras una parte de la variación en los puntajes de las escuelas puede ser atribuida a las características de la escuela, sigue siendo cierto que la mayor parte de la variación en los puntajes de pruebas en Paraguay se podría atribuir a la variación dentro de las escuelas, y casi toda esta diferencia entre los estudiantes no se puede explicar en el modelo propuesto. En efecto, el modelo en su conjunto solo explica el 21 % de la variación en las puntuaciones de la prueba de Lengua, y solo el 10 % de la variación en las puntuaciones de la prueba de Matemáticas. En este sentido, se concluye que los principales factores que explican la variación de puntuación de la prueba no son medidos en este estudio, y hasta el punto en que se miden, parecen reflejar las características de los estudiantes y no de las escuelas. Y como veremos más adelante, los factores más importantes «a nivel escolar» que podemos medir –ubicación de la escuela (urbana o rural) y si se trata de una escuela privada o pública– son factores que probablemente reflejan las características de los estudiantes y de su familia, más que de la propia escuela. Esta conclusión de que los recursos escolares no están asociados a los resultados de los estudiantes es un hallazgo consistente con otros estudios de países latinoamericanos (Wößmann 2005; Mizala y Romaguera 2002).

Con esta conclusión general en mente, se puede ahora examinar con mayor detalle la magnitud del efecto de las variables específicas que pueden ser medidas.

Al examinar la descomposición de la variación se proporciona información general sobre la importancia de la escuela y sobre las características de fondo individuales para explicar las diferencias en los puntajes de pruebas Serce de Paraguay, pero no dice lo importante que son las variables independientes utilizadas en los modelos. Para ello, la **Tabla 3** presenta los coeficientes estimados de HLM asociados con cada variable. En dicha tabla se presentan estimaciones para Matemáticas y Lengua, así como el nivel de significado asociado con cada coeficiente. Un vistazo rápido muestra que en su mayor parte, las variables no son estadísticamente significativas. Sin embargo, dada la cantidad de multicolinealidad en el conjunto de datos, esto es de esperar. Por esta razón, esta discusión pone atención tanto a la magnitud del coeficiente, así como a su nivel de significación estadística. Como punto de comparación, en conjunto de datos, la desviación estándar de los puntajes en Matemáticas es de 93 puntos y 96 puntos entre los puntajes de Lengua.

Tabla 3

Coeficientes estimados a partir del HLM (medido)		
	Lengua	Matemáticas
Estudiante		
Edad		-0.72***
Femenino	10.0**	-6.05
Repite	-23.3***	-19.6***
No tuvo preescolar	-1.6	-6.89
Horas de trabajo/semana	-0.24	-0.06
Familia		
Castellano	7.18	2.72
Vive con ambos padres	-2	1.23
No vive con ningún padre	21.1*	20.28**
Agua potable	5.5	-8.96
Bajo nivel educativo. Madre	-11.2**	-6.14
Educación superior. Madre	8.6	7.85
Tamaño de la casa	-0.1	-0.11
Menos de 10 libros	-19.7***	-14.85***
Asistió a la reunión	2.5	0.96
Profesor		
Edad	0.64	0.49
Años enseñando	-0.01	-0.1
Formación	24.2	-3.92
Bajo nivel educativo	-10.3	-8.19
Educación superior	14.7	2.71
Femenino	17.1*	-2.9
Baja experiencia	4.5	-8
Ausencia de prof.	-14.8	-10.1
Colegio		
Duración del año escolar	0.1	0.08
Inscripción	-0.17	-0.01
Programa de nutrición	20.6**	2.95
Urbano público	40.9***	26.41**
Urbano privado	69.2***	59.06***
Contrato de director	15.2	10.37
Salario del director	-4.1	22.82

* significativo al 10 % del nivel

** significativo al 5 % del nivel

*** significativo al 1 % del nivel

Antecedentes del estudiante y la familia

Como era de esperar, hay una cierta relación entre el origen socioeconómico del estudiante y los resultados de las pruebas, a pesar de que esta relación no es tan fuerte. Los estudiantes que reportan que no viven con ninguno de los padres (el 4 %) obtuvieron 20-21 puntos por encima de los que informan que viven con un solo padre⁸. Los estudiantes con madres con educación superior puntúan cerca de 14-20 puntos más que

aquellos cuya madre reportó un nivel de estudios bajo. Los estudiantes que informan que su hogar tiene menos de 10 libros también obtuvieron unos 15-20 puntos menos que el resto de estudiantes. Las mujeres obtuvieron un promedio de 10 puntos por encima de los hombres en la prueba de Lengua, pero 6 puntos menos en el examen de Matemáticas. Por último, los estudiantes que reportaron haber repetido un grado lograron 20-23 puntos menos que los otros estudiantes.

Características del docente

La edad y la experiencia del docente no demuestran prácticamente ninguna asociación con ninguna de las calificaciones de los exámenes. Sin embargo, cuando los maestros informaron que habían participado en un programa de formación docente, los estudiantes obtuvieron 24 puntos menos en la prueba de Lengua, y 4 puntos menos en el examen de Matemáticas. Se trata de una curiosa conclusión que se retomará a continuación. En las clases donde los maestros reportan un alto nivel educativo, los estudiantes obtuvieron un promedio de 25 puntos más en la prueba de Lengua y 11 puntos más en el examen de Matemáticas, en comparación con sus homólogos en las escuelas donde los maestros reportan tener un bajo nivel educativo. Los estudiantes de las clases con una maestra obtuvieron 17 puntos más en la prueba de Lengua, aunque obtuvieron 3 puntos menos en el examen de Matemáticas. Las puntuaciones son notablemente más bajas (10-15 puntos), donde los directores informan que la ausencia de profesores es un problema significativo en la escuela.

Características de la escuela

Como se ha mencionado brevemente más arriba, los factores más importantes a nivel escolar asociados a la calificación de la prueba de los estudiantes son la ubicación y sector de la escuela (urbana o rural – privada o pública). Con todo lo demás igual, los estudiantes de escuelas urbanas privadas obtuvieron un promedio de 60 a 70 puntos más en las pruebas del Serce, y los de las escuelas urbanas públicas obtuvieron 26 a 41 puntos por encima, que lo que hicieron sus homólogos en las escuelas públicas rurales. Estas variables probablemente recogen las características de los estudiantes y los aspectos cualitativos de las escuelas que no son medidos en este estudio. Desafortunadamente, no se puede decir con precisión cuáles son estos factores. Este resultado está en contradicción con resultados de las pruebas Snepe que indican poca diferencia entre los estudiantes de escuelas públicas y privadas, o en zonas urbanas y rurales. También se observó que en las escuelas que ofrecen un programa de nutrición, los estudiantes puntúan perceptiblemente más alto (21 puntos en promedio) en la prueba de Lengua, aunque no fue posible encontrar una asociación similar con los resultados de los exámenes de Matemáticas. En las escuelas donde los directores tienen voz sobre las decisiones de contratación, los estudiantes puntúan 10 a 15 puntos por encima.

En resumen, este artículo nos señala que las medidas de nivel socioeconómico del estudiante tienen alguna asociación con las calificaciones de los estudiantes, pero menos de lo esperado. Estudiantes con padres con poca educación ($\frac{1}{3}$ de los estudiantes), pocos libros en la casa ($\frac{2}{3}$ de los estudiantes), y que asisten a escuelas públicas rurales (alrededor de $\frac{1}{2}$ de los estudiantes) puntúan muy por debajo de otros estudiantes en el Paraguay. Estudiantes con estos tres factores puntúan en promedio alrededor de una desviación estándar por debajo de los estudiantes sin ninguno de estos tres factores (la desviación estándar en Matemáticas es de 93 puntos, y para Lengua es de 96 puntos). Además, encontramos que otro predictor importante de bajas calificaciones es cuando los estudiantes informan repetir un grado (que aproximadamente $\frac{1}{4}$ de los estudiantes en nuestro conjunto de datos lo hacen).

En cuanto a la asociación entre las características del maestro, las características de la escuela y los resultados de las pruebas, se encuentran resultados interesantes. En primer lugar, el hallazgo curioso de que la formación de los docentes parece estar asociada negativamente con los resultados de las pruebas: en las aulas donde el 5 % de los maestros declaran no haber recibido formación, las calificaciones de los estudiantes son notablemente más altas. El desempeño del estudiante es menor donde los maestros tienen menos formación, y donde la ausencia de profesores es más común. Los programas de nutrición en las escuelas también se asocian con las puntuaciones más altas de Lengua. Por último, existen algunos resultados preliminares que indican que los resultados de la prueba son más altos donde los directores tienen una mayor autonomía en las decisiones de contratación y salarios.

Conclusiones

Para investigar los factores asociados al desempeño académico, este estudio ha analizado en qué medida las diferencias en las características de los estudiantes y de las escuelas en Paraguay explican las diferencias en las habilidades en Matemáticas y Lengua de los estudiantes de 6.º grado. La amplia variedad de datos, así como el uso de técnicas de modelado jerárquicos han ayudado a reducir los problemas de autoselección en los datos. Sin datos longitudinales no se puede eliminar totalmente este problema; sin embargo, se han llegado a algunas conclusiones provisionales.

Por un lado, encontramos que la mayor parte de la variación en los puntajes de pruebas Serce se produce en el individuo más que a nivel escolar. La variación en las puntuaciones de las pruebas existentes en Paraguay, requeriría de una mirada más allá de las escuelas para explicar por qué el rendimiento de los estudiantes que asisten a la misma escuela es tan variable. Una conclusión de esta variación entre los estudiantes, entonces, podría ser que la explicación del bajo rendimiento debe comenzar con el examen de las condiciones en el hogar, la familia, y otros aspectos del entorno en que se desarrollan los niños y niñas. En su mayor parte, la con-

clusión es que los individuos y las familias son importantes para los resultados educativos, pero no se puede definir por qué y exactamente cómo. Para ello se concluye que Paraguay se beneficiaría de un estudio longitudinal riguroso de desempeño estudiantil.

No solo es bajo el desempeño estudiantil, sino que dentro de las escuelas es muy variable. Esto sugiere que los docentes pueden enfrentarse a una tarea muy difícil de enseñar a niños y niñas de distintas edades y de muy diferentes niveles de habilidad. Los datos del Serce indican que muchos estudiantes de 6.º grado tienen dificultades para leer, y muchos estudiantes han repetido varios grados.

También se arriba a algunas conclusiones acerca de los docentes. Se encontró evidencia de que el desempeño estudiantil es mayor con maestras y maestros con mayor nivel educativo. La clara implicación es que Paraguay debe trabajar para lograr docentes más preparados. La evidencia señaló que el ausentismo docente estuvo significativamente relacionado con el rendimiento del estudiante; lo que implicaría que se realicen esfuerzos para mejorar la asistencia de los maestros, dada la alta tasa en la que esto se informó como un problema (**Tabla 1**).

Por último, existe alguna evidencia de que los resultados de la prueba son mayores donde existen programas de complemento nutricional, y donde los directores tienen una mayor autonomía. Es posible que haya potencial en este tipo de políticas, y se recomienda que estos programas se investiguen más de cerca.

Referencias

- Betts, Julian R., Andrew C. Zau and Lorien A. Rice (2003). Determinants of student achievement: New evidence from San Diego. *Public Policy Institute of California*.
- Choi, Kilchan and Junyeop Kim (2006). Closing the gap: Modeling within-school variance heterogeneity in school effect studies. *Center for the Study of Evaluation Report 689*. Los Angeles: UCLA.
- Cogan, Lelan S., William H. Schmidt and David E. Wiley (2001). Who takes what math and in which track? *Education Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 323-341.
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (2002). *Situación de la educación en el Paraguay*. Asunción.
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (2007). *Situación y perspectivas de la educación paraguaya. Análisis prospectivo y acciones prioritarias para el bienio 2006/2007*. Asunción.
- Corvalán, Ramón (2008). El Derecho Clave del «Ministerio de la Gente»: Derecho a la educación. En *Coordinadora Derechos Humanos Paraguay, Derechos Humanos en Paraguay 2008*, pp. 597 – 610.

- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2004). Resultados finales: Censo Nacional de Población y Viviendas. Recuperado de: <<http://www.dgeec.gov.py>>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2006). Anuario Estadístico del Paraguay 2006. Recuperado de: <<http://www.dgeec.gov.py>>
- Duflo, Esther and Rema Hanna (2006). Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School. Unpublished paper.
- Ehrenberg, Ronald and Dominic J. Brewer (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from High School and Beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17.
- Fryer, Roland and Paul Torelli (2006). An empirical analysis of 'Acting White'. Harvard University. Unpublished paper.
- Ginther, Donna and Robert Pollak (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671-696.
- Glewwe, Paul (2002). Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40, 436-482.
- Glewwe, Paul and Hanan Jacoby (1994). Student Achievement and Schooling Choice in Low-Income Countries: Evidence from Ghana. *The Journal of Human Resources*, 29(3), 843-864.
- Glewwe, Paul, Michael Kramer and Sylvie Moulin (2007). «*Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya*», Center for International Development Working Paper #149. Harvard University.
- Guo, Guang and Kathleen M. Harris, K. (2000). The mechanism mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(40), 431-448.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain and Steven G. Rivkin (2004). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. Unpublished paper.
- Hanushek, Eric A. and Javier Luque (2003). Efficiency and Equity in Schools Around the World, *Economics of Education Review* 22, 481-502.
- Hanushek, Eric A. and Denis D. Kimko (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review: Papers and Proceedings*, 90(5), 1184-208.
- Hanushek, Eric A. and Ludger Wößmann (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth. World Bank Policy Research Working Paper #4122.
- Hoxby, Caroline M. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. NBER Working Paper #7867. Cambridge: NBER.
- Instituto Desarrollo (2007, October). Quality of Education in Paraguay. Unpublished draft report prepared for the IADB.
- Jürges, Hendrik and Kerstin Schneider (2004). International differences in student achievement. *German Economic Review*, 5(3), 357-380.
- Lee, Valerie and Anthony Bryk (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*. 62, 172-192.

- Lee, Valerie and David Burkam (2002). *Inequality at the Starting Gate*, Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- McEwan, Patrick J. (2001). The effectiveness of Public, Catholic and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System. *Education Economics*, 9(2), 103-128.
- McEwan, Patrick J. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review* 22(2), 131-41.
- Ministerio de Educación y Cultura (2000). *Educación para Todos*. Dirección General de Planificación Educativa y Cultural.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Paraguay: Educación en Cifras 2005*. Dirección General de Planificación Educativa y Cultural.
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (Snepe)*. Informe de Resultados de la Educación Media 2006-2007.
- Mizala, Alejandra and Pilar, Romaguera (2000). School Performance and Choice: The Chilean Experience. *Journal of Human Resources* 35(2): 392-417.
- Mizala, Alejandra and Pilar, Romaguera (2002). Equity and Educational Performance. *Economía* 2(2): 219-273.
- Molinas, José. (2002). Los determinantes del rendimiento educativo en América Latina y el Paraguay. En A. Medina (ed.), *Las reformas educativas en acción: eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)-Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec), Santo Domingo, República Dominicana.
- UNESCO (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago. Recuperado de: <<http://lece.unesco.cl/publicaciones>>.
- UNESCO (2008). *Segundo Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica (SERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago. Recuperado de: <<http://lece.unesco.cl/publicaciones>>.
- UNESCO (2008) *Una mirada al interior de las escuelas primarias*. Institute for Statistics. World Education Indicators (WEI). Recuperado de: <<http://www.uis.unesco.org/template/pdf/wei/sps/Report.pdf>>.
- Sanders, William and June Rivers (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievements. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. Unpublished paper.
- Schmidt, William H. (2003). Too little too late: American high schools in an international context. In D. Ravitch (ed.), *Brookings papers on education policy: 2003*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Urquiola, Miquel (2006). Identifying Class Size Effects in Developing Countries: Evidence from Rural Bolivia. *Review of Economics and Statistics* 88 (1), 171-177.
- Vegas, Emiliana and Ilana Umansky (2005). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. Washington, D.C.: World Bank.
- Wößmann, Ludger (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 65(2): 117-170.
- Wößmann, Ludger (2005). The effect heterogeneity of central examinations. *Education Economics*, 13 (2), 143-169.
- Wößmann, Ludger (2005). Families, Schools and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective. World Bank Policy Research Working Paper 3537.
- World Bank (2003). Reforma de la educación en Paraguay. 2003.

Notas

- 1 Agradecimiento al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Paraguay por el suministro oportuno de la información y el amplio apoyo brindado a esta investigación, y a Víctor Vázquez, Néstor Peralta y Mirna Vera, por su colaboración para la preparación y redacción de este estudio.
- 2 Los padres también informan la lengua materna que cada estudiante hablaba, pero la tasa de respuesta de los padres a esta pregunta es más baja que los estudiantes, por lo que se utilizaron los datos de los alumnos. La correlación entre estas dos variables es 0,64.
- 3 También se informó de los logros educativos de los padres, con una correlación con los logros de las madres de 0,48 para baja y 0.54 para alta escolaridad.
- 4 Sorprendentemente, esta variable tiene una correlación muy baja (0.37) con la respuesta de los padres acerca de si han participado o no en las actividades escolares de este año (QF_Item_15_1=1).
- 5 Nueve estudiantes de la base de datos eran mayores de 16 años, y estos estudiantes fueron eliminados del estudio.
- 6 Los directores también respondieron a esta pregunta, pero a una tasa de respuesta menor que lo hicieron los maestros. Correlación: 42.
- 7 También se podría conjeturar que las estimaciones pendientes en (3) se diferencian de acuerdo con factores a nivel individual también.
- 8 Este resultado es algo sorprendente, pero podría reflejar la práctica de enviar a los hijos más prometedores académicamente a vivir donde las oportunidades educativas son mejores.

■ Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay, algunos resultados del LAMP

Fecha de recepción: 12-12-13 / Fecha de aceptación: 23-12-13

Dalila Zarza*

Nelly Briet**

Oscar Gaona***

Federico Barrios Sosa****

Resumen

Este artículo tiene por objetivo dar a conocer el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP) y presentar algunos de los primeros resultados de la evaluación principal de este estudio internacional, implementado en 2011 en Paraguay. En este marco, se reconoce la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho fundamental y la adquisición de competencias en alfabetismo como elemento clave para favorecer la igualdad, la movilidad social y económica en la sociedad. Este trabajo pone de relieve determinados factores asociados al desempeño en comprensión lectora y uso de números de las personas de 15 años y más, con el fin de suscitar debates y mayores análisis acerca de los desafíos que plantean atender las necesidades de aprendizaje de personas jóvenes y adultas a lo largo de toda la vida. Busca, además, ampliar el campo de la investigación en este ámbito partiendo de la identificación y valorización de lo que las personas «saben» y «pueden hacer con lo que saben». Las reflexiones finales destacan la importancia de la generación y uso de información, con base en los datos del LAMP, para orientar la toma de decisión y la implementación de acciones pertinentes por par-

* Encargada de Despacho de la Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, coordinadora técnica del Equipo Técnico Nacional del LAMP (2009-2012).

** Investigadora del área educación del Instituto Desarrollo de Paraguay, integrante del Equipo Técnico Nacional del LAMP por la OEI (2009-2012).

*** Técnico especialista de la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, integrante del Equipo Técnico Nacional del LAMP por la OEI (2009-2012).

**** Director general de Políticas Sociales de la Secretaría de Acción Social (SAS) de Paraguay, coordinador de Equipo Técnico Nacional del LAMP (2009-2013).

te de las políticas públicas y específicamente educativas, de cara a mejorar la calidad y equidad educativa, así como la igualdad ciudadana y de oportunidades en Paraguay.

Palabras claves: Competencias en alfabetismo, Derecho a la educación, Aprendizaje a lo largo de la vida, Igualdad ciudadana y de oportunidades.

Abstract

This article seeks to present some of the initial results of the Literacy Assessment and Monitoring Program (*LAMP*) implemented in Paraguay in 2011. In this framework, it is understood that the education of young and adult persons is a fundamental right and that the acquisition of skills in literacy is a key component to improve the equality of the population, in terms of the possibilities of social and economic mobility in society. This work shows the relevance of certain factors linked to the achievement of reading and numeracy skills among people older than 15 years. Moreover, it intends to generate a debate on the necessity of future, and deeper, analysis about the challenges of meeting the learning needs of youth and adults throughout life. Therefore, this article seeks to broaden the scope of research in this area based on the identification and valuation of what people "know" and "can do with what they know." Final reflections highlight the importance of generating and using information, based on *LAMP* data, to guide decision making and implementation of relevant actions in the field of public education policy and, specifically, in order to improve the quality and educational fairness for equal citizenship and opportunities in Paraguay.

Keywords: literacy skills, right to education, lifelong learning, citizenship equality and equal opportunities.

Introducción

En Paraguay, los últimos datos disponibles revelan que el 94% de la población de 15 años y más está alfabetizada (EPH, 2012). Como en la mayoría de los países, la definición metodológica de la tasa de alfabetismo se basa en la autodeclaración de las personas que responden la pregunta: «¿Sabe leer y escribir?». Este indicador presenta limitaciones, puesto que no mide las competencias reales de las personas jóvenes y adultas en alfabetismo, sino que da cuenta de la autopercepción que tienen las personas acerca de sus habilidades en lectura y escritura.

Ante esta realidad y con el fin de disponer de información sobre la distribución de las competencias de la población joven y adulta en comprensión lectora y uso de números, así

como sobre los factores de contexto asociados al desempeño, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (Dgeec), llevó a cabo todo el proceso de implementación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), impulsado por el Instituto de Estadística de la Unesco, desde el año 2008 hasta el 2012 (trabajos exploratorio y preparatorio, pretest y prueba piloto, evaluación principal y análisis de resultados).

La realización de este estudio se inscribe también en el marco de los compromisos internacionales asumidos por Paraguay durante el último decenio para reducir la tasa de analfabetismo. Si como lo subrayan Croso y Modé (2013) «la concepción de la educación de personas jóvenes y adultas como derecho humano es un punto de partida para la discusión y la puesta en marcha de políticas y programas en este campo», la aplicación de esta evaluación internacional traduce la voluntad del país de dar visibilidad a la situación educativa de las personas jóvenes y adultas desde un enfoque de derecho, así como de disponer de fundamentos pertinentes para la elaboración de políticas educativas.

Según Hanushek, E. A. y L. Woessmann (2008), los resultados de pruebas de habilidades cognitivas de los individuos están fuertemente relacionados con la productividad, las oportunidades, la distribución del ingreso, el crecimiento económico y constituyen mejores indicadores que los años de escolaridad, los cuales no permiten dar cuenta de los déficits y desigualdades dentro de los mismos sistemas educativos. En otros términos, los resultados del estudio LAMP permitirán poner de manifiesto el vínculo entre la distribución de las competencias en alfabetismo de las personas jóvenes y adultas con la diferenciación económica y social dentro de la sociedad. Asimismo, proveerán información pertinente sobre las competencias adquiridas por ciudadanos y ciudadanas, para cristalizar los grupos en mayor situación de vulnerabilidad en una sociedad cuyos modos de vida y habilidades requeridas para participar activamente en ella, están cambiando radicalmente.

El artículo presenta en primer lugar una reseña del estudio LAMP en Paraguay y del método empleado. Posteriormente, propone un análisis de carácter descriptivo de algunos resultados disponibles destacando ciertos factores que se asocian al desempeño en comprensión lectora y uso de números de las personas jóvenes y adultas en Paraguay. A continuación, plantea algunas líneas para abordar los desafíos del campo de la investigación y de las políticas públicas con vistas a incentivar un debate acerca de la educación formal y no formal partiendo de lo que las personas «saben» y «pueden hacer con lo que saben». Se espera que este documento constituya un punto de partida para que otros actores e investigadores exploren esta rica fuente de información y profundicen los análisis del LAMP en los próximos años, de manera a disponer de evidencia empírica que apoye la toma de decisiones relacionadas con políticas públicas tendientes a lograr una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

Antecedentes

El Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP¹) es un estudio internacional impulsado por el Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), que propone la medición directa de los niveles de alfabetismo de la población de 15 años y más, en las áreas de lectura y manejo de números a través de la aplicación de pruebas a una persona seleccionada al azar en el hogar. Además, el estudio recaba información sociodemográfica a efectos de determinar los factores asociados a los niveles de desempeño en alfabetismo de la población objetivo. Los niveles de desempeño del LAMP describen qué tipo de tareas son capaces de resolver o hacer las personas de 15 años y más en cada dominio de alfabetismo.

Desde el 2003 se han hecho esfuerzos conjuntos entre los gobiernos de distintos países y el UIS para lograr mejorar la calidad de la información sobre la distribución de los niveles de alfabetismo de la población para orientar el diseño de políticas públicas y tomar decisiones basadas en evidencia empírica.

El LAMP es la materialización de estos esfuerzos y se ha convertido en uno de los mayores y más amplios estudios internacionales sobre las competencias en alfabetismo de personas jóvenes y adultas. Paraguay es uno de los cuatro primeros países del mundo, junto con Mongolia, Palestina y Jordania, en haber aplicado la evaluación principal y es el primer país de habla hispana.

En Paraguay, el LAMP se desarrolló en el marco del Convenio Específico de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (Dgeec).

¿Qué mide el LAMP?

El LAMP evalúa las competencias cognitivas de la población joven y adulta del país, en tres dominios: la lectura de textos continuos (prosa); la lectura de textos discontinuos o esquemáticos (documentos); y el uso de números. No aborda la medición de la escritura².

Las habilidades vinculadas a prosa son definidas como la capacidad para leer textos organizados en párrafos. Las habilidades vinculadas a los documentos son definidas como la capacidad para usar textos no continuos en diferentes formatos (tablas, gráficos, mapas, formularios, etc.). Las habilidades relativas al uso de números suponen completar tareas breves con contenido matemático. Estas pueden demandar el uso de ciertas funciones, como calcular, estimar y entender nociones de forma, longitud, volumen, unidades monetarias y otras funciones de medida.

LAMP mide estos dominios a través de ejercicios o ítems que son significativos en el contexto de lo cotidiano, donde se relacionan las tareas con situaciones que involucren a la familia, el hogar, el trabajo, la seguridad y la salud, la comunidad y el ocio. (Unesco, UIS, 2009).

El estudio incorpora, además, un módulo diseñado para obtener información más detallada sobre un conjunto de destrezas de lectura de la población con bajas competencias en alfabetismo (componentes de lectura). Esta se refiere a habilidades básicas de decodificación que permite a las personas extraer significados a partir de textos escritos: reconocimiento de números, letras, palabras, procesamiento de frases, oraciones y párrafos, así como la fluidez de la lectura de fragmentos de texto.

Por otra parte, recoge un gran volumen de información demográfica, de contexto socioeconómico y de las actividades de los encuestados relacionadas con sus habilidades lingüísticas, en alfabetismo, su escolarización, uso de las TIC en el trabajo y la vida diaria, y una amplia gama de información sobre los entornos en que se adquieren y mantienen estas competencias, así como la intensidad y la frecuencia con las que se usan en el trabajo y la vida diaria.

La encuesta LAMP adopta la definición a partir de la cual se concibe al alfabetismo como la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencialidades, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (Unesco, 2005).

Estrategia metodológica

El proceso de implementación del LAMP incluyó las siguientes fases: i) etapa exploratoria: firma de una Ayuda Memoria entre la República del Paraguay y la Unesco, Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el MEC, OEI y Dgeec, conformación de instancias responsables; ii) etapa preparatoria: elaboración del Informe Nacional de Planeación y la firma del Memorando de Entendimiento (MoU); iii) estudio piloto: evaluación del marco muestral y de la tasa de respuesta a la encuesta, adaptación y validación de la batería de instrumentos y cuestionarios, ensayo de los procedimientos operacionales propios de la encuesta y logísticos. Es importante destacar que Paraguay realizó una investigación etnográfica durante el estudio piloto que permitió obtener una mirada cualitativa sobre el proceso de recolección de datos³; iv) evaluación principal: trabajo de campo de junio a agosto de 2011, a un total de 3966 personas de 15 años y más⁴.

- La población objetivo del estudio se constituyó con personas de 15 años y más que habitaron, durante el periodo de la encuesta, en viviendas particulares; la muestra nacional excluyó a: i) residentes de viviendas colectivas (prisiones, hospitales, cuarteles, hospicios y hogares para la tercera edad, etc.); ii) viviendas grupales (hogares de guarda, hoteles); iii) comunidades indígenas, debido principalmente a que la evaluación LAMP se realizó exclusivamente en idioma castellano; iv) población residente en los departamentos de Alto Paraguay y Boquerón, por ser regiones geográficas poco pobladas, de difícil acceso y con población muy dispersa.
- La decisión de adoptar el español como único idioma de evaluación del LAMP se basó, entre otros aspectos, en la situación actual del sistema de lectoescritura y de uso de números en la sociedad paraguaya, donde la mayoría de los escritos comerciales y administrativos se encuentran en español, por la tradición oral del guaraní y el hecho de que el guaraní fue reconocido como lengua oficial recién en 1992 e introducido en la enseñanza formal a partir de 1994. Por tanto, en esta oportunidad, se optó por una evaluación de las competencias en alfabetismo de las personas de 15 años y más en español.
- La evaluación se realizó mediante la aplicación de una batería de pruebas cognitivas tendientes a medir la distribución de los niveles de alfabetismo de la población, un cuestionario de contexto y un formulario que recoge datos sobre el «entorno propicio al alfabetismo» de las áreas geográficas visitadas (presencia o ausencia de nombre de calles, de carteles escritos, de bibliotecas, etc.)
- El estudio reconoce tres niveles de desempeño en alfabetismo, teniendo en cuenta la dificultad de los ítems de las pruebas y las habilidades exhibidas por las personas examinadas para responder correctamente los ejercicios propuestos. Cada nivel resume lo que una persona con una determinada puntuación es capaz de hacer.
- A cada uno de los dominios (prosa: textos continuos; documentos: textos discontinuos o esquemáticos; números: uso de números) corresponde una escala específica obtenida a través de la aplicación de técnicas estadísticas y psicométricas especializadas que permitieron determinar tres niveles de desempeño, crecientes e inclusivos. Es decir, una persona cuyos resultados se ubican en un determinado nivel de desempeño probablemente tenga las habilidades necesarias para resolver con éxito las tareas propuestas dentro de este nivel, así como las de los niveles de desempeño inferiores. En el cuadro 1 se describen los niveles de desempeño por cada dominio evaluado.

Cuadro 1. Descripción de los niveles de desempeño en prosa, documentos y números

NIVEL	DOMINIOS		
	PROSA	DOCUMENTOS	NÚMEROS
1	Los encuestados pueden identificar información específica y literal en textos breves o párrafos sencillos. La información solicitada es idéntica a la de la pregunta o el enunciado, sin distractores. Requiere vocabulario de uso cotidiano y una acción mínima (encerrar en círculo, subrayar, copiar un fragmento del texto). Incluye también a los encuestados sin habilidades en prosa.	Los encuestados pueden localizar información en textos discontinuos simples (tablas, gráficos, cuadros). En la mayoría de los casos, el lenguaje es idéntico en el texto y la pregunta o enunciado, solo incluye una o dos variables y pocos distractores. Incluye también a los encuestados sin habilidades en documentos.	Los encuestados reconocen representaciones gráficas o espaciales en contextos familiares en los que el contenido matemático aparece de forma explícita, con poco texto o distractores. Las tareas en este nivel son operaciones simples, tales como: operaciones aritméticas básicas con números enteros o decimales (en contextos de uso de dinero). Incluye también a los encuestados sin habilidades en uso de números.
2	Los encuestados pueden relacionar texto e información, cuando el lenguaje del texto y la pregunta o enunciado no son idénticos. Son capaces de parafrasear, hacer inferencias a bajo nivel, entender un lenguaje más «académico» y escribir respuestas que requieren de frases completas.	Los encuestados pueden comprender gráficos o tablas de dos o tres variables con etiquetas descriptivas, comparar o contrastar información numérica o procesual, integrar y combinar información paralela, con varios distractores, cuando el lenguaje del texto y la pregunta o enunciado usualmente es idéntico.	Los encuestados se desempeñan bien en contextos cotidianos en tareas que implican cálculos con números decimales y fracciones representadas de forma numérica o con palabras. Tienen cierta comprensión del significado de números decimales, pueden realizar multiplicaciones utilizando números decimales y enteros.
3	Los encuestados pueden identificar, integrar, interpretar y sintetizar información en textos complejos o largos, que incluyen potenciales distractores y párrafos lingüísticamente densos. Las tareas requieren utilizar distintos niveles de inferencia.	Los encuestados pueden comprender e integrar información de textos y fuentes complejas, tablas muy cargadas o gráficos múltiples. Pueden llenar formularios complejos, integrar información de documentos densos y/o gráficos múltiples para identificar valores numéricos, dados ciertos criterios, con distractores y con lenguaje «académico».	Los encuestados pueden realizar tareas complejas con más de una representación visual, con preguntas explícitas, información adicional y distractores. Pueden realizar operaciones de múltiples pasos, entender unidades de medida, interpretar información cualitativa o cuantitativa presentada en una tabla o en etiquetas de supermercado (con porcentajes, decimales y números enteros).

Fuente: Elaboración propia a partir de la traducción de Country Summary for Paraguay (UIS, 2013), disponible en <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/LAMP%20Country%20Summaries/literacy-statistics-summary-paraguay.pdf>.

Primeros resultados del análisis de datos⁵

Esta sección presenta los resultados de un primer análisis de los datos generados por el estudio LAMP en tres dominios del alfabetismo: prosa, lectura de textos continuos; documentos o textos esquemáticos; y habilidades numéricas.

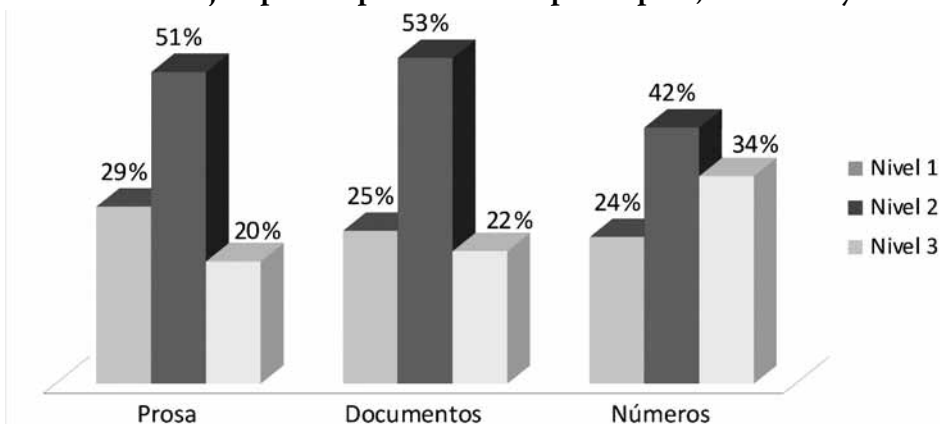
El propósito de este análisis descriptivo es establecer una caracterización de los niveles de competencias en alfabetismo de la población joven y adulta de Paraguay, según variables de interés con vistas a identificar los factores relevantes para las políticas públicas y específicamente las políticas educativas relacionadas con la educación a lo largo de la vida.

Se busca, además, alentar a otros investigadores a profundizar los análisis en torno a las variables desarrolladas en este artículo y sobre otros aspectos que los datos del LAMP pueden aportar para el análisis y debate, a efectos de abordar los problemas y desafíos educativos del país desde un nuevo enfoque.

En Paraguay, solo 1 de cada 5 personas jóvenes y adultas alcanza el nivel superior de competencias en comprensión lectora. En utilización de números 1 de cada 3 se sitúa en este nivel.

Solo alrededor del 20 % de las personas jóvenes y adultas paraguayas se ubican en el nivel superior de competencias (Nivel 3) de comprensión lectora (20 % en prosa y 22 % en documentos). En uso de números, el 34 % de la población se sitúa en el nivel 3.

Gráfico 1. Porcentaje de personas por nivel de desempeño en prosa, documentos y números



Fuente: UIS/LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

Alrededor de un cuarto de la población paraguaya de 15 años y más se localiza en el nivel más bajo de competencias en comprensión lectora y uso de números, es decir, solo pueden realizar tareas básicas, lo que les limita en la resolución de situaciones cotidianas

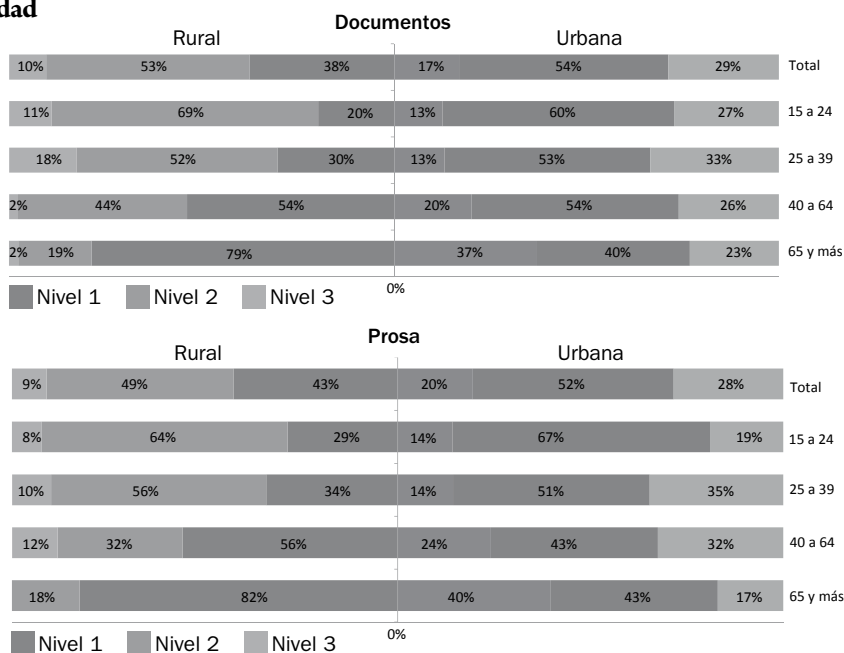
y en el aprovechamiento de mejores oportunidades.

Los niveles y la distribución de las competencias y habilidades difieren marcadamente entre áreas de residencia y grupos de edad.

- Los porcentajes nacionales en todos los dominios deben ser completados por un análisis de las diferencias entre grupos de edad y zona.
- La proporción de personas jóvenes y adultas provenientes del área rural situadas en el nivel más bajo de competencia en alfabetismo (Nivel 1) señala de forma elocuente la situación de inequidad educativa de esta población con respecto a la población urbana.
- La mayoría de las personas jóvenes y adultas de las zonas urbanas alcanzan un nivel 2 de competencias en alfabetismo: «pueden manejar solo materiales simples, claramente expuestos y que incluyan tareas de moderada complejidad» (UIS, 2009).
- Aproximadamente, el 80 % de los adultos mayores de 65 años de zonas rurales exhibe competencias muy bajas en los tres dominios de alfabetismo.

Los análisis estadísticos realizados muestran que las variables «zona» y «edad» interactúan entre sí y se asocian significativamente al desempeño en comprensión lectora y uso de números.

Gráfico 2. Distribución de la población por niveles de desempeño y zona, según rango de edad



Fuente: UIS/LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

En cuanto a comprensión lectora, los resultados evidencian en primer lugar la situación de desigualdad existente entre las zonas urbana y rural en cada uno de los grupos etarios. Asimismo, en las zonas rurales, el porcentaje de personas con el nivel más bajo (Nivel 1) en prosa es dos veces mayor que en las zonas urbanas para todas las edades. Un comportamiento similar se registra en el desempeño en documentos.

Por otra parte, si se analizan los datos por área urbana y rural en forma separada, se observa que a edad más avanzada, menores son los niveles de alfabetismo en cada una de las zonas.

Este dato revela una tendencia positiva si se considera que las políticas educativas y específicamente las acciones de expansión de la cobertura de la educación escolar básica durante las últimas décadas han permitido aumentar las tasas de escolaridad de la población y mejorar los niveles de alfabetismo.

Aun así, en la zona rural, los datos demuestran que alrededor de uno de cada 3 adultos entre 25 y 39 años, uno de cada 2 entre 40 y 64 años y alrededor del 80 % de las personas de 65 años y más se sitúan en el nivel más bajo de alfabetismo. Ningún adulto de 65 años y más alcanzó el Nivel 3 en prosa y el porcentaje registrado en este mismo nivel en documento es insignificante (2%), lo que señala la extrema vulnerabilidad, en términos de derechos educativos, en la cual se encuentran los adultos mayores en el país. De forma general, son muy bajos los porcentajes de personas competentes en el Nivel 3 en todos los rangos de edad de las zonas rurales, en los dominios de prosa y documento (oscilan de 0 % a 18 %).

En la zona urbana se presenta la misma tendencia, la proporción de personas en el Nivel 1 disminuye en los grupos de edad más jóvenes. La mayoría de las personas adultas en todos los rangos de edad se concentran en el Nivel 2.

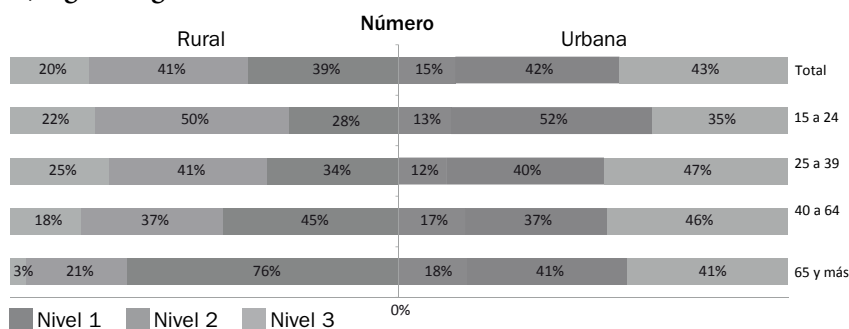
Al comparar los resultados entre zonas urbana y rural, se destaca que los individuos pertenecientes al grupo de edad más joven de las zonas rurales (25-39 años) no alcanzan los niveles de desempeño de aquellos del grupo de edad más avanzado de las zonas urbanas (40-64 años). Este hecho demuestra que a pesar del mejoramiento de la cobertura educativa a nivel nacional, las brechas persisten entre las zonas urbana y rural en términos de acceso y calidad educativa incluso entre los distintos grupos de edad. Al respecto, Ortiz (2012) subraya que «en el campo paraguayo, la expansión de la enseñanza fue concomitante con la mantención de la precariedad de la institución escolar, menos eficiente que en la ciudad».

En efecto, la población de 25 a 39 años de edad, que constituye el núcleo de la fuerza laboral y reproductiva del país, tiene una probabilidad de alcanzar solo un bajo desempeño (Nivel 1) en lectura de textos continuos (prosa) y discontinuos (documentos) que oscila entre 30 % y 34 % respectivamente, cuando reside en la zona rural. Este porcentaje disminuye a 13 % y 14 % respectivamente, cuando reside en la zona urbana.

Por otro lado, quienes residen en zona urbana –de esta franja etaria– tienen mayor probabilidad de alcanzar el nivel más alto de desempeño en comprensión lectora comparando con los demás grupos de edad.

Respecto al uso de números, la distribución en los niveles de competencias evidencia una mayor brecha entre la población adulta de las zonas rurales y urbanas, comparada con los resultados en prosa y documentos. La proporción de personas de 15 a 24 años, en el nivel más bajo de la zona rural, es 2 veces mayor al de la zona urbana, y aumenta sostenidamente para los demás grupos de edad, casi 3 veces mayor para los rangos de 25 a 39 y 40 a 64 años, y más de 4 veces en el rango de 65 años y más.

Gráfico 3. Uso de números. Distribución de la población por niveles de desempeño y zona, según rango de edad



A diferencia de los resultados en prosa y documentos, se observa que las personas adultas de 25 y más años de zonas urbanas se concentran mayormente en el nivel más alto de competencias (Nivel 3), mientras que más del 50 % de jóvenes de 15 a 24 años puntuó en el Nivel 2.

En todos los dominios evaluados las variaciones encontradas entre los grupos de edad, en especial en las personas adultas mayores, pueden estar relacionadas con diferentes oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo y en el mercado laboral, así como a la pérdida por falta de uso de las habilidades lectoras y de uso de números. Aunque también se reconoce el posible deterioro progresivo de las funciones cognitivas por motivos biológicos propios de la edad.

Más allá de la inequidad en términos de acceso, permanencia y culminación de la educación formal, así como de calidad educativa entre zonas urbana y rural, conforme lo demuestran las estadísticas educativas del MEC⁶, otro aspecto a tener en cuenta en la interpretación de los resultados es el uso del idioma español. En efecto, en Paraguay, un alto porcentaje de la población es bilingüe guaraní-castellano o monolingüe guaraní. De acuerdo con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH 2011), el 63% de la población rural declara hablar la mayor parte del tiempo en el hogar exclusivamente en guaraní. Dado que el LAMP evalúa las competencias en alfabetismo en español, este fac-

tor podría potencialmente afectar el desempeño de la población rural en esta evaluación. Por otra parte, resulta importante considerar la diferencia del contexto letrado⁷ y prácticas de alfabetización entre el campo y la ciudad. Efectivamente, la vida en el campo ofrece en términos generales un entorno poco propicio al alfabetismo en lengua castellana (Guadalupe y Cardoso, 2011) que limita adquirir y mantener competencias en lectura y uso de números (EPT, 2012). Asimismo, estos resultados invitan a analizar las prácticas letradas (incluyendo el uso de números) de las personas jóvenes y adultas vinculadas a su categoría socioprofesional, considerando que la vida laboral, familiar y social permiten mantener y desarrollar nuevas competencias y habilidades.

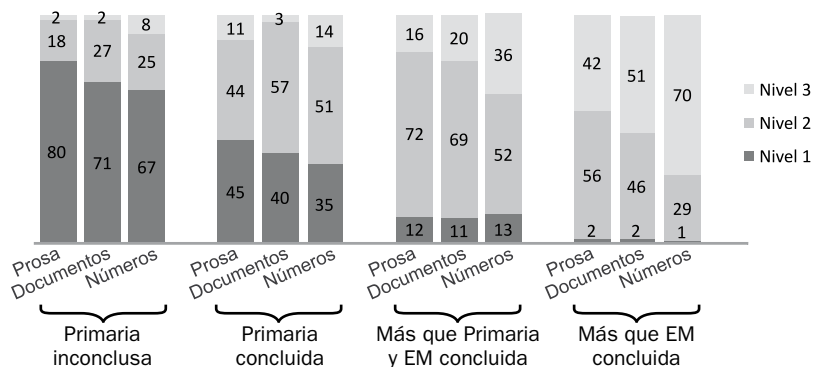
La educación formal tiene un papel preponderante en el desarrollo de las competencias lectoras y de uso de números.

Los resultados de la encuesta LAMP confirman que la escolarización alcanzada por las personas constituye la variable más influyente sobre el desempeño en comprensión lectora y uso de números, pero que las habilidades varían entre individuos con similares niveles educativos.

Como puede observarse en el gráfico 4 y como es de esperarse, los niveles de desempeño tanto en prosa, documentos y números aumentan conforme las personas incrementan sus niveles educativos. Llama la atención, sin embargo, que entre las personas que han alcanzado niveles educativos que van más allá de haber culminado la educación media, algunas de ellas se encuentren en el Nivel 1 –en todos los dominios evaluados– aunque en un porcentaje muy pequeño (2 % en prosa, 3 % en documentos y 1 % en números), lo que probablemente signifique que su paso por la educación formal no les ha proporcionado las habilidades requeridas para alcanzar niveles aceptables de comprensión lectora y uso de números.

Al tener en cuenta los niveles educativos logrados por la población de 15 años y más y su interacción con otras variables, por ejemplo, sexo, se observa que no hay interacción estadística.

Gráfico 4. Prosa, documentos y números. Porcentaje de personas por nivel de desempeño, según nivel educativo

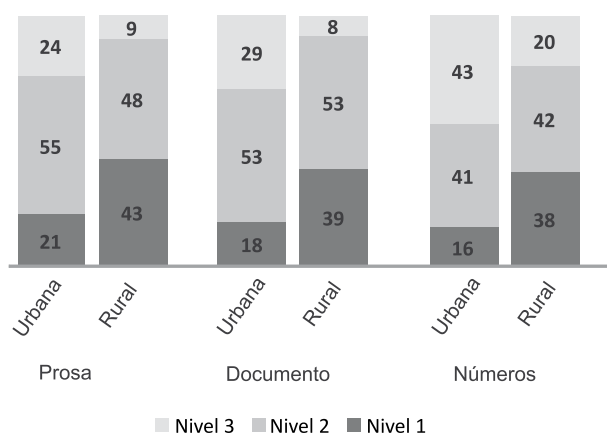


Nota: Primaria inconclusa se refiere a personas que no han concluido la Educación Escolar Básica (EEB) 1.º y 2.º ciclo o programas equivalentes; Primaria concluida: personas que han culminado la EEB 1.º y 2.º o programas equivalentes; Más que Primaria y Educación Media (EM) concluida: corresponde a las personas que han culminado algún grado del 3.º ciclo de la EEB o la EM y Más que Educación Media concluida: personas que han asistido y/o finalizado algún programa de educación terciaria o superior.

Fuente: UIS/LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

El gráfico 5 determina que los niveles de habilidades tanto en prosa, documentos y números son más altos (más personas en los niveles 3 en los tres dominios) en zonas urbanas que en zonas rurales. En prosa, el 24 % de las personas jóvenes y adultas de zonas urbanas son competentes en el Nivel 3 frente al 9 % de la zona rural; en documentos, el 29 % de las personas alcanzan el Nivel 3 en zonas urbanas y 8 % en zonas rurales; en números, un 43 % de la población en zonas urbanas es capaz de resolver las tareas del nivel más alto, mientras que este valor desciende a 20 % en zonas rurales.

Gráfico 5. Prosa, documentos y números. Porcentaje de personas por nivel de desempeño, según zona



Fuente: UIS/LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

Las personas con mejores niveles de desempeño en todos los dominios evaluados se concentran en las zonas urbanas, independientemente de los niveles educativos alcanzados, a excepción de las personas que completaron la primaria, que presentan un mayor porcentaje en el Nivel 3 en el dominio de prosa en zonas rurales. Este último aspecto merecería una mayor indagación, considerando las tendencias habituales, que indican mayor ventaja en las zonas urbanas; asimismo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Gráficos 6 y 7. Prosa y documentos. Porcentaje de personas en los Niveles 1 y 3, según nivel educativo y zona

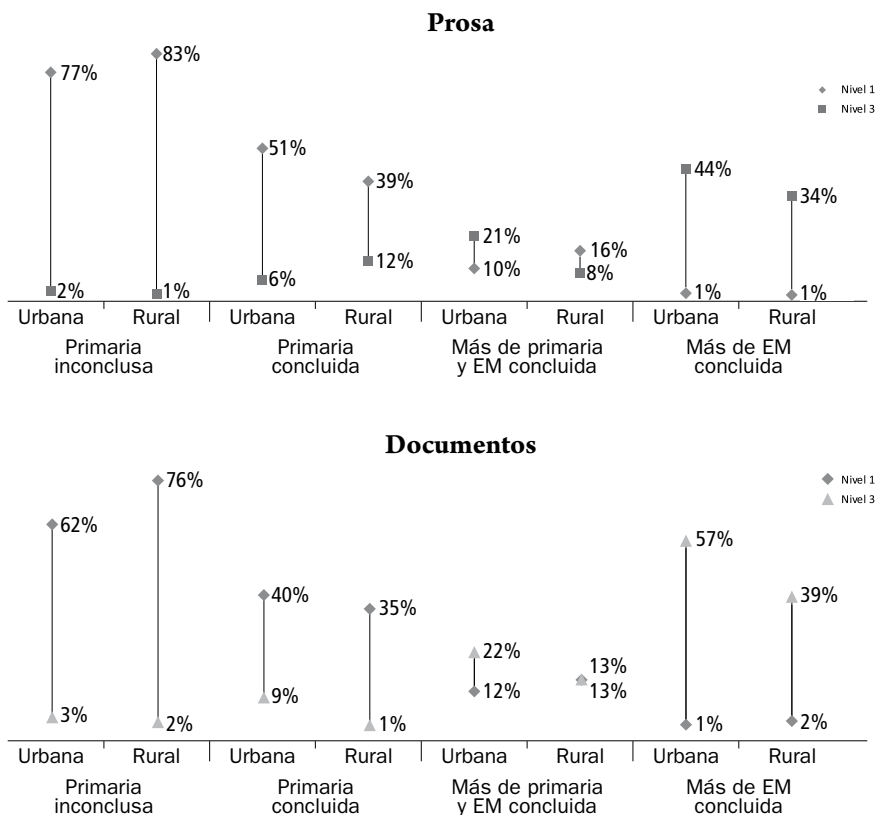
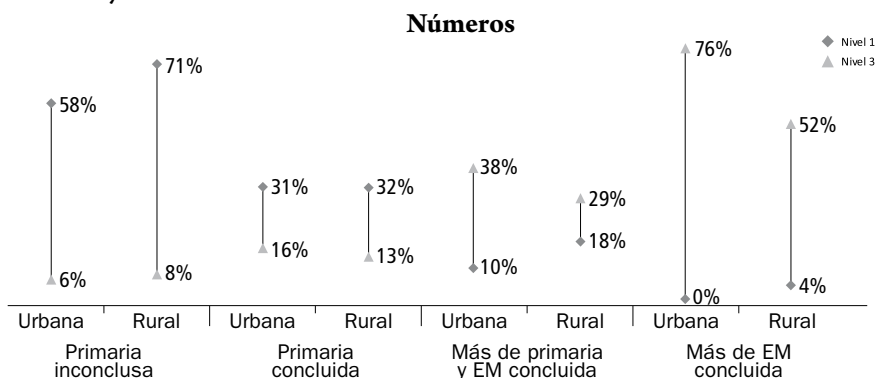


Gráfico 8. Números. Porcentaje de personas en los Niveles 1 y 3, según nivel educativo y zona



Fuente: UIS/LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

Un dato significativo es que solo alrededor del 5 % de los egresados de la EEB 1.º y 2.º ciclo o de programas equivalentes pueden leer en forma competente textos discontinuos o documentos (Nivel 3). Esto refleja que la educación primaria, si bien es importante, no es suficiente para garantizar las habilidades lectoras en este dominio, que demanda la sociedad actual. Casi el 40 % de la población que ha completado seis años de escolarización solo logra niveles mínimos de comprensión lectora (Nivel 1). El comportamiento del desempeño en uso de números se muestra más favorable.

Las variaciones más marcadas a favor de los niveles de mejor desempeño en todos los dominios evaluados se presentan entre aquellas personas que han obtenido certificaciones educativas más allá de la educación media. Al respecto, se observa que la población con EEB 3.º ciclo y educación media completa, en documentos, tiene un 19 % de probabilidad de exhibir un alto desempeño lector, mientras que esta cifra asciende a 54 % si las personas logran niveles educativos superiores (postsecundario).

Otra hipótesis que requiere mayor profundización son las variaciones de los niveles de logro de este nivel educativo respecto a los demás; consiste en el desgranamiento del sistema educativo que excluye a los estudiantes que no llegan a completar sus estudios por diversos motivos o a aquellos con menor desempeño, lo que genera un proceso de selección de estudiantes más aventajados que culminan el bachillerato.

Es importante analizar, además de las diferencias en la eficiencia interna y la calidad educativa brindada en zonas urbanas y rurales, otros aspectos que caracterizan a estos dos contextos. Por ejemplo, sería recomendable indagar la interacción con otras variables, tales como: la actividad económica o profesional, la densidad letrada de los contextos rurales, sin perder de vista que los colectivos más vulnerables y de mayor pobreza se concentran usualmente en zonas rurales.

Las competencias en alfabetismo tienen una fuerte asociación con los niveles socioeconómicos

En un escenario marcado por las críticas y desesperanza respecto de la calidad y equidad educativa, resurgen periódicamente estudios que ponen de relieve la importancia de la educación formal para el logro de sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas. Las tensiones que se dan en torno a la relevancia de la escuela para compensar diferencias de origen social y los planteamientos que concluyen que la escuela es simplemente un medio de reproducción social, siguen siendo objeto de debates y controversias.

Que la familia, su dinámica, condiciones y recursos tienen efectos en las trayectorias educativas de las personas, así como el desarrollo de habilidades de alfabetismo y uso de números están bien documentados y demostrados en diversos estudios nacionales e internacionales (Serce, Pisa, Snepe, etc.).

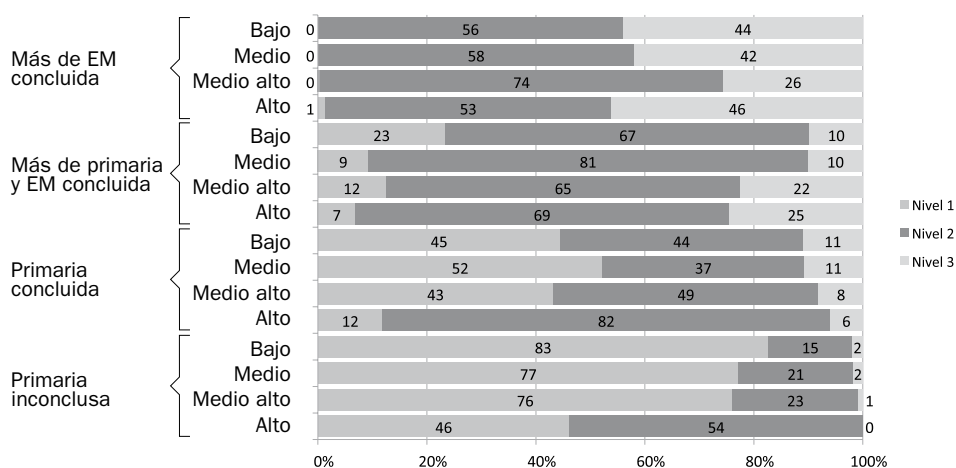
Lamentablemente, la evidencia disponible es robusta en determinar que el peso de los antecedentes socioeconómicos sigue siendo mayor al de la escuela mostrando que el paso por la escuela de niños y jóvenes, especialmente de los más pobres y vulnerables, no logra constituirse en una experiencia formativa que les asegure una mejor calidad de vida, participación e inclusión igualitaria en la sociedad (Murillo y Román, 2011).

Sin entrar a problematizar sobre la veracidad de esta afirmación, pues no es intención de este artículo constatar un hecho, sino reflexionar sobre el porqué de su frecuencia, se alienta a los investigadores a obtener una mayor comprensión de este fenómeno, que ayude en la definición de políticas educativas y que aporte a debates más profundos y complejos.

Los resultados del LAMP, relacionados con los porcentajes de personas jóvenes y adultas que registran niveles de desempeño muy bajos y muy altos, y la brecha entre ellos, reflejo de la magnitud de la desigualdad socioeconómica, no solo ponen de manifiesto la relevancia de contar con políticas educativas eficientes y eficaces, sino también de la necesidad de atender esta situación de profunda desigualdad a través de intervenciones intersectoriales que actúen para disminuir las diferencias e inequidades sociales, económicas y culturales.

Así, el gráfico 9 muestra que las personas jóvenes y adultas pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos exhiben peores niveles de desempeño –en todos los dominios evaluados– frente a sus pares de estratos socioeconómicos altos, aun cuando hayan alcanzado el mismo nivel educativo. Sin embargo, quienes alcanzan niveles educativos más allá de la Educación Media presentan desempeños similares independientemente del nivel socioeconómico.

Gráfico 9. Porcentaje de personas por nivel de desempeño en prosa, según educación y estatus socioeconómico⁸



Fuente: UIS / LAMP 2011. Base de datos Paraguay.

Se observa que el 46% de aquellas personas que tienen menos de 6 años de estudio y con estatus socioeconómico alto se ubican en el nivel más bajo de desempeño (Nivel 1), esta cifra asciende al 83% cuando el estatus socioeconómico es bajo.

Para el nivel educativo más que primaria y Educación Media concluida, la brecha se amplía y la proporción de personas de estatus socioeconómico bajo en el Nivel 1 es aproximadamente tres veces mayor a la proporción de individuos en el nivel socioeconómico alto (7% vs. 23%). Como es de esperarse el nivel de mejor desempeño (Nivel 3) tiene un comportamiento inverso. Similar patrón de comportamiento se presenta en los dominios de documentos y números.

Consideraciones finales

El programa LAMP constituye el primer gran esfuerzo que se realiza en el país, y una de las primeras experiencias en el mundo para medir de forma directa las habilidades de la población de 15 años y más, en lectura de textos continuos, discontinuos o esquemáticos y manejo de números. La evaluación LAMP ha proveído una gran cantidad de información que aún no ha sido analizada en profundidad y que aguarda el concurso de investigadores de diferentes áreas y con diversidad de visiones sobre el tema objeto de estudio. En efecto, en este momento, surgen grandes campos de la investigación educativa, tales como el análisis de los factores asociados a los niveles de alfabetismo, y el examen detallado de las falencias de la población de 15 años y más en determinadas competencias en lectura y manejo de números.

Los resultados descriptivos presentados en este artículo destacan que solo una minoría (1/5) de la población joven y adulta del país alcanzan a identificar, integrar, interpretar y sintetizar información en textos complejos y lingüísticamente densos; además, una minoría equivalente alcanza a comprender e integrar información en tablas o esquemas múltiples. En el caso de manejo de números también es la minoría (1/3) la que exhibe niveles altos.

Estos bajos resultados en habilidades lectoras y manejo de números no se encuentran homogéneamente distribuidos a lo largo de país, siendo las zonas rurales donde se encuentra la población con niveles más bajos en cuanto a estas habilidades. Por otro lado, son los grupos de personas con edades avanzadas las que presentan mayores dificultades en habilidades lectoras y numéricas, desventajas que podrían atribuirse a diversas causas, como menor acceso a la educación, la pérdida de las habilidades lectoras por falta de práctica, o por deterioro de las funciones cognitivas propias de la edad. Estas hipótesis requieren de un tratamiento especial, a fin de descartar aquellas que no tengan sustento empírico suficiente.

Los niveles de escolarización alcanzados por la población están fuertemente asociados con las competencias lectoras y de uso de números. Si bien esta situación resulta esperable, la relación se ve complejizada por otras variables que deben ser estudiadas con mayor detenimiento.

Aparentemente, la escolarización *per se* no es suficiente para elevar los niveles de comprensión lectora y las habilidades numéricas de los individuos, lo que se confirma en las variaciones existentes entre individuos que han alcanzado niveles educativos equivalentes. Cabría preguntarse ¿por qué ciertas personas con 3.^{er} ciclo de la EEB y Educación Media concluida presentan niveles muy bajos en habilidades lectoras y manejo de números, cuando la mayoría alcanza los niveles 2 o 3, aunque estos casos sean minoritarios? Así también, otro foco de investigación que exige mayor indagación es el fenómeno de la ruralidad, ya que, como se ha mencionado antes, son en las áreas rurales donde se presentan los menores niveles de habilidades lectoras y numéricas, pese a controlar los resultados por nivel educativo; por ende, surge la interrogante: ¿A qué obedecen estos resultados?

En este punto se abre un abanico amplio de factores potencialmente relacionados con el desarrollo y mantenimiento de las habilidades lectoras y numéricas que deben ser clarificados; factores como la actividad económica diferencial de zonas rurales y urbanas, la densidad letrada de los contextos rurales y urbanos, las condiciones económicas en las que se desenvuelven ambos estratos de la población, las diferencias en la calidad de la educación, entre otros. Además de los factores mencionados, queda aún pendiente la tarea de develar la influencia del idioma predominante, el bilingüismo y la educación en la lengua materna con relación a las habilidades lectoras de la población rural, punto clave para comprender las necesidades educativas de dicha población.

Más allá de recibir una educación formal determinada, el nivel socioeconómico parece cumplir una función diferenciadora importante cuando se observan que personas que han alcanzado igual nivel de educación presentan diferentes niveles en su capacidad lectora o numérica.

Abordar las necesidades educativas de poblaciones diversas y salvar las diferencias que se han identificado en el desempeño de las personas jóvenes y adultas sigue siendo, por tanto, un imperativo social urgente. Este es un aspecto a analizar, considerando las instituciones educativas a las que han asistido, el acceso a nuevas tecnologías, así como el nivel educativo alcanzado por los padres, solo por mencionar algunas de las variables que podrían estar asociadas con esta diferencia entre niveles socioeconómicos.

Queda claro que lo que la gente «sabe» y lo «que hace con lo que sabe» es importante por sí mismo, pero además tiene un gran impacto en las oportunidades de las personas para su integración y participación en el mercado laboral, la educación, la capacitación, la vida social y cívica; todo ello contribuye a alcanzar otros objetivos colectivos vinculados con el desarrollo económico y social del país.

Esta breve exposición de resultados descriptivos tiene como objetivo servir de disparador de inquietudes científicas en cuanto al saber sobre el saber de la población. Innumerables preguntas e hipótesis de investigación surgen dependiendo de la visión e interés de los investigadores, de su ideología y de los marcos teórico-referenciales en los que se han formado y en los que han desarrollado su experiencia.

El programa LAMP ofrece una rica y nutrida fuente de información cuyas posibilidades de análisis recién se vislumbran, e invitan a explorar y poner a prueba diversas hipótesis relacionadas con la distribución de competencias de alfabetismo entre la población joven y adulta y los factores asociados a dichas competencias.

Los resultados del LAMP ratifican la necesidad de ofrecer educación de alta calidad, garantizar la culminación efectiva de los niveles obligatorios y crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, tanto formal como no formal, para que la población continúe desarrollando sus competencias y habilidades. No se puede cambiar el pasado, por tanto, las oportunidades e incentivos de aprendizaje tienen que asegurar que las personas adultas mantengan y desarrollen sus habilidades, para lo cual se requiere un compromiso mancomunado de todos los actores involucrados, ya sean de las instancias del gobierno, el sector privado y la sociedad civil.

Es fundamental que la educación formal asegure que los egresados obtengan las habilidades que exigen las sociedades modernas, considerando que estas competencias no están solo relacionadas con el retorno económico, sino también a la probabilidad de que las personas participen en programas de educación permanente, se mantengan al día en los acontecimientos sociales y políticos, y sean actores plenos de la construcción de su sociedad; todo ello con profundas implicancias para el desarrollo y bienestar del país.

Finalmente, este artículo pretende animar a investigadores de diversas áreas a explorar las bases de datos del LAMP, teniendo en cuenta que un análisis más profundo de los datos permitirá generar información valiosa para las políticas públicas, en especial, las educativas, con el fin de diseñar el camino a una educación de calidad que eleve las capacidades en alfabetismo de la población y mejore la igualdad de oportunidades de los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad.

Referencias

- Croso, C. y Moré, G. (2013). *Derecho humano en la educación*, en «Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad». Asunción, Paraguay: OEI, Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de la vida. pp 21-24.

- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2012). Encuesta Permanente de Hogares. Asunción.
- Guadalupe, C. y Cardoso, M. (2011). Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, 57 (1-2), pp 199-217.
- Hanushek, E.A. y L. Woessmann (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3), pp 607-68.
- Instituto de Estadística de la Unesco (2009). La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización LAMP. Montreal, Quebec.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio Multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3). España: Universidad de Granada.
- OECD (2013), Skills Outlook 2013. First Results From the Survey of Adult Skills. Recuperado de: <http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf>.
- Ortiz, Sandoval (2012). *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*. Asunción, Paraguay: CEADUC.

Notas

- 1 Literacy Assessment and Monitoring Programme
- 2 Como lo subraya el UIS (2009) «la medición confiable de las habilidades de lectura es una tarea que demanda mucho de los entrevistados, dada la batería de instrumentos requeridos. Incluir un módulo sobre escritura añadiría complejidad en una manera que puede comprometer todo el esfuerzo»
- 3 Mayor información, véase en *Investigación cualitativa sobre el contexto de aplicación de pruebas de medición de niveles de alfabetismo. Observación de los actores intervinientes en la prueba piloto LAMP*, Guttandin, F. y Riquelme, L., 2010, en www.oei.org.py/idie
- 4 Mayor información, véase en Paraguay: Sistematización de la Evaluación Principal www.oei.org.py/idie / www.mec.gov.py
- 5 Los datos estadísticos de este apartado corresponden al procesamiento de la base de datos del LAMP 2011, realizado por el consultor internacional Guillermo Ramos, contratado en el marco de la elaboración del informe nacional de Paraguay.
- 6 Véase indicadores de *Paraguay en cifras* 2010, 2011 y Resultados de las Evaluaciones del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (Snepe) 2010 en www.mec.gov.py
- 7 Se considera contexto letrado al ambiente que propicia el contacto cotidiano con materiales o información escrita (calles con nombres, casas con números, letreros y carteles, bibliotecas, quioscos, etc.).
- 8 Se construyó un índice socioeconómico de cuatro categorías: Alto, Medio alto, Medio bajo y Bajo, se tuvieron en cuenta las variables de posesión de electrodomésticos y artículos tecnológicos en la vivienda y otros bienes personales por algún miembro del hogar, así como los materiales de construcción de la vivienda y el nivel educativo del jefe/a de hogar.

■ Nivel de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción

Fecha de recepción: 14-07-13 / Fecha de aceptación: 25-10-13

María Gloria Paredes*

María Cristaldo**

Resumen

El artículo presenta el nivel de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), respecto al desarrollo de actividades en la institución y la formación recibida en ella. La mejora de la calidad universitaria no se produce únicamente por aumentar recursos e infraestructura en las instituciones de educación superior (IES), sino principalmente por lanzar al mercado laboral profesionales capacitados y satisfechos con la preparación recibida. Las IES requieren de información respecto a la calidad de los servicios académicos y administrativos que brindan, con el fin de establecer prioridades que orienten el mejoramiento interno de sus procesos. Esta investigación mide los niveles de satisfacción de estudiantes y egresados de la UNA, así como la detección de falencias percibidas por estos actores que sirvan para retroalimentar la eficiencia de los diversos aspectos de la vida institucional. La investigación para el logro de su propósito, utilizó un modelo contextualizado a la realidad. Para medir la percepción de los estudiantes se realizó una encuesta en el año 2012 por medio de correo electrónico remitiendo un cuestionario a estudiantes de grado, consultando el nivel de satisfacción en los aspectos académicos, los servicios, instalaciones y la vida estudiantil. Por otra parte, la percepción de egresados de grado y posgrado fue obtenida de los resultados promedios de satisfacción de encuestas realizadas a solicitantes de diploma en el Rectorado de la UNA durante los años 2008, 2009 y 2010. Los resultados obtenidos señalan que siete de cada diez estudiantes, ocho de cada diez egresados de carreras de grado y nueve de cada diez egresados de los cursos de posgrado están satisfechos con

* Jefa del Departamento de Planificación y Estadística Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción.

** Directora de la Dirección General de Planificación y Desarrollo, Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción.

la formación recibida en la UNA. Según la opinión de los estudiantes, los aspectos que deben ser mejorados son: la atención y el servicio médico y el fomento del desarrollo personal de los estudiantes. Del análisis general, se puede concluir que un alto porcentaje de estudiantes y egresados de grado y posgrado está satisfecho con la preparación académica recibida, y que el nivel de satisfacción aumenta con los años de estudio; es decir, al pasar de estudiante a egresado.

Palabras claves: Nivel de satisfacción, Percepción, Estudiantes, Egresados de grado y Egresados de posgrado.

Abstract

The article presents the satisfaction levels of students and graduates of the National University of Asunción (UNA) regarding the development of activities and the quality education provided by the school. Improving the quality of university services is not only produced by increasing resources and infrastructure investments in Higher Education Institutions (HEIs), but also, and primarily, by launching into the workforce skilled professionals who are satisfied with the trainings and services received.

HEIs require information about the quality of the academic and administrative services they provide in order to establish priorities to guide and improve internal institutional processes. This research measures the satisfaction levels of students and graduates of the UNA, as well as identifies the perceived shortcomings in order to provide feedback on the performance of various aspects of institutional life. In order to accomplish this objective, in 2012, an email survey was administered to undergraduate students inquiring about their levels of satisfaction with respect to education, services received, facilities and student life.

Information relating to students that concluded their studies or were following a graduate degree was collected through survey studies produced by the UNA from 2008 to 2010. The results show that seven of every ten currently enrolled students, eight out of ten graduates, and nine out of ten post graduates were satisfied with the educational services provided by the UNA. According to the students, the following are some areas that could use improvement: the development of the medical services department and personal development programs for the students offered by the university. According to the general analysis of these surveys, it is possible to conclude that a high percentage of students and recent graduates of the university express satisfaction with the academic services provided, and that the level of satisfaction tends to increase in relation with the completion of their studies at the university.

Keywords: Level of satisfaction, Perception, Students, Graduate

Introducción

La mejora de la calidad universitaria no se produce únicamente por aumentar recursos e infraestructuras en las unidades académicas, sino principalmente por lanzar al mercado laboral profesionales capacitados, con rendimiento académico óptimo y, sobre todo, satisfechos con la preparación recibida.

La gestión de la calidad se ha venido generalizando en los últimos años, tanto desde el punto de vista académico como de gestión institucional, en el ámbito universitario. Las instituciones de educación superior (IES) han encontrado en los modelos de gestión de la calidad una alternativa eficaz para la mejora del desempeño, lo cual ha traído consigo muchos beneficios, como una mejor administración de los procesos, un mejor control de las áreas claves, una medición del proceso de mejora, un mayor involucramiento del personal en sus actividades diarias, lo cual propone una mayor motivación y por ende, una mayor productividad. Las IES requieren de información sobre la calidad de los servicios académicos y administrativos que brindan, con el fin de establecer prioridades para orientar el mejoramiento interno de sus procesos. Debido a que el estudiantado es el sector que se beneficia directamente con el cumplimiento de la finalidad académica de la universidad, resulta pertinente consultarle rigurosa y sistemáticamente el nivel de satisfacción con los servicios académicos y no académicos que se le ofrece. La información que brinde se utilizará para asegurar el mejoramiento continuo del sistema.

De esta forma, el objetivo de la presente investigación fue determinar los niveles de satisfacción de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), así como detectar las falencias que ellos perciben con el fin de utilizarlas como retroalimentación para el mejoramiento de la calidad en los diversos aspectos de la vida institucional.

Marco teórico

La presente investigación, desde la percepción de estudiantes y egresados, analizó la efectividad de la UNA en cuanto a la calidad de los servicios educativos ofrecidos. La percepción desde el punto de vista psicológico consiste en una función que le posibilita al organismo recibir, procesar e interpretar información que le llega desde el exterior, valiéndose de los sentidos. Por otra parte, la satisfacción es un fenómeno proveniente de la persona que, a pesar de presentar limitaciones en su determinación debido a su propio interés, es considerado un indicador válido para evaluar la calidad. Un estudiante satisfecho con la institución universitaria confirma su calidad, ya que son ellos quienes sostienen que estarán satisfechos en la medida en que los servicios que se les ofrecen, respondan a sus necesidades.

En cuanto a calidad de servicio, Muñoz et al. (2012) analizan el concepto desde el punto de vista de varios autores; así menciona a Drucker (1990), para quien la calidad de un servicio es lo que el usuario obtiene de él y por lo que está dispuesto a pagar; por otra parte, Cottle (1990) clasifica la calidad del servicio en la forma en la que es suministrado y el producto final. Por su parte, Domínguez (1989) manifiesta que la calidad del servicio es un diferenciador que atrae y mantiene la atención del usuario. La calidad de servicio también fue definida como una herramienta estratégica de mercadotecnia para ayudar a una organización a establecer el segmento y dominio del mercado Tschohl (1980); finalmente, Parasuraman, Zeithmal y Berry (1990) definen la calidad del servicio como la amplitud de la discrepancia o diferencia que existe entre las expectativas o deseos de los usuarios y sus percepciones.

Por otra parte, el concepto de calidad de servicio y producto tangible se han diferenciado. De entre las características diferenciadoras entre productos tangibles y servicios, cabe destacar su intangibilidad, heterogeneidad y la inseparabilidad de la producción y el consumo (Parasuraman et al. 1985); estas características diferenciadoras son las que hacen que la determinación de la calidad del servicio no pueda evaluarse del mismo modo que los productos tangibles. Para Fransi (2002), el carácter multidimensional de la calidad del servicio es una idea ampliamente aceptada desde una aproximación teórica. Las diferentes clasificaciones de dimensiones que se otorgan son muy variables y heterogéneas, sin que exista por el momento ningún consenso al respecto.

Modelos para la determinación de la satisfacción y estudios realizados

Existen numerosos estudios de la calidad del servicio; a continuación se presentan los que se han considerado como referentes. Parasuraman et al. (1985) partieron de la conceptualización de Gronroos para desarrollar un instrumento de medida de la calidad de servicio percibida: SERVQUAL. Para estos autores las percepciones de la calidad de servicio están influidas por una serie de factores que tienen lugar en las organizaciones. Así mismo, sugirieron una relación más amplia de los determinantes de la calidad de servicio que luego, a partir de un extenso grupo de entrevistas, identificaron diez determinantes de dicha calidad. Los diferentes análisis utilizados en la estructuración del SERVQUAL evidenciaron la existencia de una importante correlación entre los «ítems» que representan las diez dimensiones iniciales reduciéndola a cinco: (1) elementos tangibles, apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación; (2) fiabilidad, habilidad para ejecutar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa; (3) capacidad de respuesta, disposición para ayudar a los clientes y para prestarles un servicio rápido; (4) seguridad, conocimiento y atención de los empleados y su habilidad para inspirar credibilidad y confianza (agrupa a las anteriores dimensiones denominadas como profesionalidad, cortesía, credibilidad y seguridad); y (5) empatía, muestra de interés y nivel de

atención individualizada que ofrecen las empresas a sus clientes (agrupa a los anteriores criterios de accesibilidad, comunicación y comprensión del usuario).

El modelo SERVQUAL en la práctica sufrió cuatro modificaciones metodológicas que se plantean sobre la escala (Fransi, 2002) y presentadas en Muñoz et al. (2012); surge entonces el nuevo modelo SERVPERF, basado exclusivamente en la valoración de las percepciones, como réplica a la escala SERVQUAL, que tiene en cuenta tanto las expectativas como las percepciones. Las expectativas son el componente del instrumento SERVQUAL, que más controversias ha suscitado por los problemas de interpretación que plantea a los encuestados; porque suponen una redundancia dentro del instrumento de medición, ya que las percepciones están influenciadas por las expectativas y por su variabilidad en los diferentes momentos de la prestación del servicio. Por estos motivos se crea un nuevo instrumento llamado SERVPERF basado únicamente en las percepciones. El modelo emplea únicamente 22 afirmaciones referentes a las percepciones sobre el desempeño recibido del modelo SERVQUAL y se calcula como la sumatoria de las percepciones marcadas. La calidad del servicio será tanto mejor cuanto mayor sea la suma de dichas percepciones.

Otras investigaciones realizadas se enmarcaron en la teoría de la calidad del servicio, y consistieron en un estudio exploratorio longitudinal de las expectativas y percepciones que los estudiantes poseen de los diferentes servicios universitarios. En la década de los 90 (Hill-1995, Narasimhan-1997, Yanhong y Kaye-1999), los resultados de los estudios realizados en las universidades revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo (sobre todo, en los factores académicos), argumentando que estas probablemente se forman antes de llegar a la universidad. Otro estudio más actual, que pretende analizar las expectativas y percepciones de los estudiantes universitarios, y las diferencias entre estas, es el que desarrollaron Darlaston-Jones et al. (2003) en una universidad australiana; concluyeron que existen diferencias claras entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales. Reboloso y Salvador (2004) analizaron la viabilidad de las dimensiones en distintos servicios universitarios y en estudiar otras dimensiones (precios, expectativas del servicio, superación de expectativas, participación y compromiso); para estimar si son claros indicadores del análisis de la calidad de los servicios universitarios, consideraron la calidad del servicio no como la discrepancia entre expectativas y percepciones (Parasuraman et al., 1988), sino como una actitud global (Cronin y Taylor, 1992) que se encuentra determinada por una serie de indicadores que enfatiza la necesidad de adaptarla a contextos específicos.

Zineldin (2007) trabajó en el desarrollo del sistema de garantía de calidad para cinco universidades seleccionadas en Moldova-Suecia. Este autor propone un modelo *Zineldin's 5 Qs: A Multidimensional TRM based Model of Higher Education attributes and Students Satisfaction (HS)*, bajo la hipótesis de que la satisfacción de los estudiantes es necesaria para lograr los objetivos de las instituciones de educación superior. Para Zineldin, la in-

teracción entre los que proveen y reciben los servicios educativos, está influenciada por un ambiente específico de cooperación. De igual forma, el ambiente está influenciado por las características de las personas involucradas y la naturaleza de la interacción misma. El ambiente puede afectar la percepción de la calidad del servicio para mejorarlo o perjudicarlo. Así, el modelo 5Qs es una función $f(q_1+q_2+q_3+q_4+q_5)$, donde $q_1 \dots q_5$ compuesta por cinco dimensiones, Q1: Calidad del objeto (educación o la investigación misma). Qué se entrega: Calidad en el programa académico y contenido de los cursos: actualidad y relevancia. Mide la educación en sí misma; la razón principal de por qué los estudiantes estudian en una universidad. Q2: Calidad del proceso: Cómo entregar el objeto (conferencias, seminarios, individualidad, flexibilidad, creatividad, formas de examen, etc.). Mide qué tan bien están implementadas las actividades educativas. Q3: Calidad en la infraestructura: Mide los recursos básicos que son necesarios para realizar los servicios educativos: administrativos, técnicos y tecnológicos, y cómo estas actividades son manejadas y coordinadas. Instalaciones físicas, señalización y tecnología de actualidad, suficiente y disponible. Q4: Calidad en la interacción y comunicación: entre los estudiantes y la universidad y viceversa, entre el personal administrativo y los estudiantes. La disposición para gestionar y resolver los requerimientos de los estudiantes y accesibilidad que tienen de información permanente, actual y oportuna. Q5: Calidad en el ambiente: la confianza, seguridad, alta proyección y posicionamiento que refleja la institución. Este modelo incorpora atributos esenciales que no están presentes en otros modelos como el SERVQUAL, tales como el ambiente, la infraestructura y la interacción entre estudiantes y personal educativo. También incluye un componente de logros, con preguntas relacionadas con los aspectos que aumentarían la satisfacción del estudiante, la confianza y la intención de recomendación positiva. Se basa también en la concepción del SERVPERF, para efectos de medir las percepciones y no las expectativas como lo sugiere el modelo SERVQUAL (Melchor, 2009).

El modelo 5Qs consiste en dos componentes integrados. Un componente mide el nivel de satisfacción del estudiante (SS), otro mide la percepción de los estudiantes en las dimensiones de calidad asumidas como explicativas de la variación en la satisfacción del estudiante. Cada dimensión de calidad es representada en el cuestionario por un número de ítems que intentan representar cada factor de calidad de forma profunda y fidedigna, tanto como sea posible. Las preguntas deben ser lo suficientemente específicas para proporcionar información básica que ayude en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad. Usando la filosofía de un enfoque por procesos que incluya las 5Qs y visualizando la organización como una colección de sistemas y procesos interdependientes, los directivos pueden entender cómo ocurren los problemas y comprender la organización como un todo. Las mediciones del proceso y sus elementos permitirán obtener indicadores acerca del funcionamiento de las actividades de educación y su impacto sobre las percepciones de los usuarios.

Materiales y métodos

El trabajo consistió en un estudio descriptivo del nivel de satisfacción de los estudiantes y egresados de la UNA. Para la medición de la percepción sobre la satisfacción se adaptó el modelo multidimensional de las 5Qs propuesto por Zineldin (2007).

Población y muestra

Las poblaciones objeto de estudio fueron dos grupos: estudiantes y egresados de la UNA. Para la selección de la muestra de estudiantes se utilizó muestreo aleatorio simple. El tamaño muestral del estudio calculó como referencia la cantidad de estudiantes que se necesitan encuestar con base en la fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

N: Tamaño de la población conocido

1- α : Nivel de confianza

Z: Coeficiente de α asumiendo una distribución normal

d: Error máximo tolerado en la estimación

p: Proporción a medir

q: 1-p

Para aplicar la fórmula se utilizaron los siguientes parámetros: la población de estudiantes de la UNA del año 2011 equivalente a 40.731 estudiantes de grado, de los cuales 75 % corresponde a la sede central y el resto de las sedes ubicadas en otras ciudades del país, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5%; el tamaño de referencia fue 320 estudiantes.

En cuanto a los egresados, se consideraron los resultados de la encuesta realizada a egresados de grado y posgrado (UNA, 2012 b y 2012 c). Para ello, se compilaron los resultados de las encuestas ya publicadas en tres años consecutivos (2008/2009/2010) para comparar el grado de satisfacción de los egresados de grado y de posgrado.

Fuente de datos

Los datos de la investigación provienen de la encuesta a estudiantes de grado realizada en el mes de abril del año 2012 por la Dirección General de Planificación y Desarrollo (DGPD) del Rectorado. La DGPD remitió un cuestionario vía correo electrónico a aproximadamente cinco mil inscriptos de distintas carreras de la UNA. La cantidad de estudiantes que respondieron la encuesta fue 203, que corresponde a una tasa de respuesta de 4 %, que se

considera en el rango usual de (3 a 5 %) para encuestas por correo electrónico.

El instrumento utilizado por la encuesta fue un cuestionario. Las preguntas componentes del instrumento fueron elaboradas a partir de un sondeo realizado a estudiantes en el 2012 respecto a los factores que impactan en su nivel de satisfacción, en el marco de la participación de la convocatoria internacional del QS World University Rankings que clasifica a las universidades de América Latina. El instrumento adaptó el modelo de 5Qs a la estructura organizacional de la universidad utilizando las características básicas de los servicios misionales ofrecidos en la UNA, el enfoque organizacional y servicios no académicos.

Cuadro 1. Dimensiones y variables utilizadas para la medición del grado de satisfacción de los estudiantes

DIMENSIÓN	VARIABLES/INDICADORES
Aspectos académicos	Formación teórica
	Formación práctica
	Métodos de evaluación
	Uso de las TIC en la enseñanza
	Dedicación de los docentes
	Desempeño de los docentes
	Metodología utilizada por los docentes
	Número de horas de clase asignado a los cursos
	Contenido desarrollado con respecto a los programas establecidos
	Orientación académica a los estudiantes
	Contenido de las asignaturas
Bibliografía utilizada	
Desarrollo personal	Actividades de motivación estudiantil (proyectos, concursos, visitas técnicas, etc.)
	Habilidad en relaciones interpersonales y trabajo en equipo
	Compromiso ético y sentido de responsabilidad
	Razonamiento crítico
	Deseo de superación permanente
Administración del curso	Gestión académica
	Gestión administrativa (coordinación y secretaría)
	Costo de matrícula y cuota educativa (arancel)
Infraestructura	Aulas
	Biblioteca
	Laboratorios
	Comedor
	Ordenamiento físico de las edificaciones
	Residencia de estudiantes
	Acceso y estacionamiento
	Espacios para recreación, actividades deportivas, artísticas y culturales
Otros aspectos	Apoyo económico (becas y exoneraciones)
	Atención de la salud
	Actividades deportivas y recreativas
	Actividades y apoyo de las organizaciones estudiantiles
	Aplicación de políticas de diversidad en la universidad (raza, credo, cultural, discapacidad y otros)
	Seguridad y salubridad de edificios

Las preguntas del cuestionario utilizaron una escala Likert con amplitud de 5. Un elemento de tipo Likert es una declaración que se les hace a los sujetos para que estos lo evalúen en función de su criterio subjetivo; generalmente, se pide a los encuestados que manifiesten su grado de satisfacción o insatisfacción. Los diferentes niveles posibles de respuesta muestran las mismas características respecto a la media, varianza, asimetría y curtosis después de aplicar transformaciones simples, Sánchez et al. (1998). La escala propuesta fue: 1. Muy insatisfecho, 2. Insatisfecho, 3. Conforme, 4. Satisfecho y 5. Muy satisfecho. Las encuestas fueron cargadas en planilla electrónica Excel y procesadas en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS). Se han aplicado técnicas descriptivas para establecer la distribución del grado de satisfacción por cada indicador.

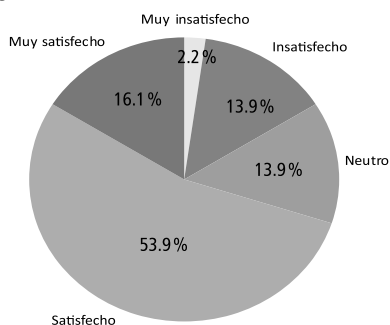
Por otro lado, para los egresados se compilaron los resultados de las encuestas ya publicadas en tres años consecutivos (2008/2009/2010) para comparar el grado de satisfacción promedio de egresados de grado y de posgrado.

Resultados y discusión

Satisfacción de los estudiantes de grado

Los datos colectados permitieron determinar el nivel de satisfacción respecto a la formación recibida y con la institución en general. El Gráfico 1 muestra los niveles de satisfacción de los estudiantes resaltando que (70 %) está satisfecho o muy satisfecho con la formación recibida en la UNA.

Gráfico 1. Satisfacción general de los estudiantes con la formación recibida



Fuente: Encuesta de satisfacción a estudiantes de la UNA, año 2012.

En cuanto a los aspectos académicos, la mayoría manifestó estar satisfecho con la calidad y el prestigio académico de la UNA (85 %); asimismo con la formación teórica un 55 %, luego, con el desempeño de los profesores 49 %, según se observa en el cuadro siguiente.

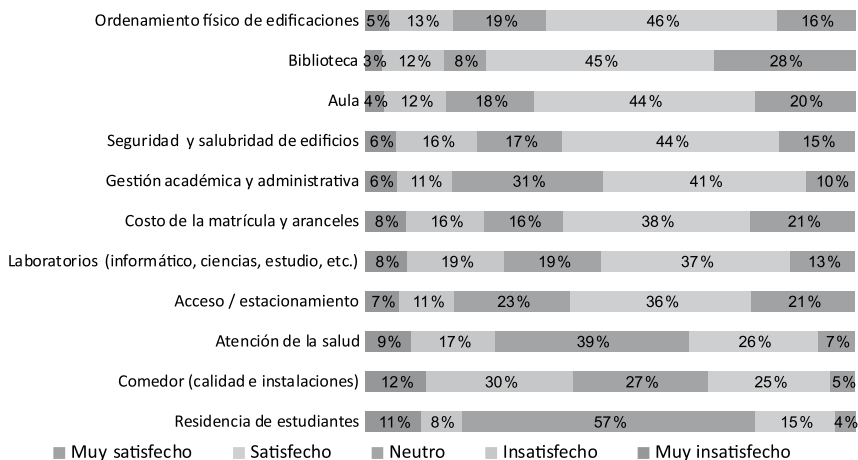
Cuadro 2. Distribución porcentual de estudiantes según grado de satisfacción en aspectos académicos

Aspectos	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutro	Satisfecho	Muy satisfecho
Calidad y prestigio académico	2	5	7	45	40
Formación teórica	2	6	11	55	26
Entrenamiento práctico	4	26	19	37	14
Orientación académica	3	8	22	48	18
Técnicas de evaluación	2	12	19	48	18
Usos de la tecnología en la enseñanza	5	18	22	36	15
Actividades de la motivación estudiantil (proyectos, concursos, visitas técnicas, etc.)	7	22	36	25	10
Dedicación de los profesores	2	15	22	47	13
Desempeño de los profesores	2	11	23	49	14

Fuente: Encuesta de satisfacción a estudiantes de la UNA, año 2012.

De la consulta sobre los servicios e instalaciones de la institución, los estudiantes manifestaron estar satisfechos, principalmente, con el ordenamiento físico de las edificaciones, biblioteca, aula, la seguridad y salubridad de edificios, según se puede corroborar en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Grado de satisfacción de los servicios e instalaciones de la institución



Fuente: Encuesta de satisfacción a estudiantes de la UNA, año 2012.

Con relación a la vida en la institución, los estudiantes se manifestaron satisfechos con los aspectos relacionados con la «diversidad», que tiene que ver con la convivencia entre diferentes razas, credo, cultura o discapacidad. Los datos se observan en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribución porcentual de estudiantes según grado de satisfacción con la vida estudiantil

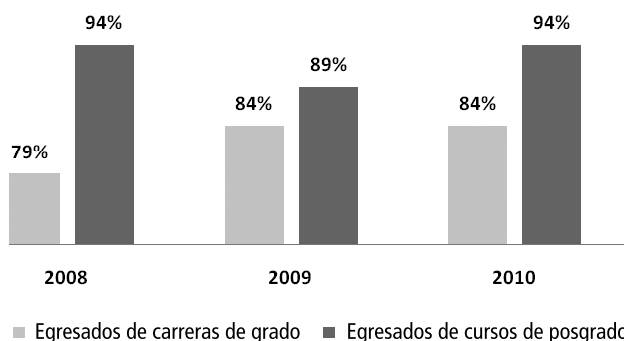


Fuente: Encuesta de satisfacción a estudiantes de la UNA, año 2012.

De las sugerencias recabadas, mencionaron que se debería mejorar la atención de la salud (asistencia médica) de los estudiantes, así como el fomento del desarrollo personal de los estudiantes.

Los resultados de la compilación de las encuestas realizadas en los años 2008, 2009 y 2010 a egresados de grado y posgrado indican que, en promedio, una alta proporción de egresados de grado (ocho de cada diez) manifestaron alto grado de satisfacción. Respecto a los egresados de los cursos de posgrado, la proporción de satisfechos aumenta a nueve de cada diez, Gráfico 4.

Gráfico 4. Porcentaje de egresados satisfechos con la formación recibida. Años 2008-2010



Fuente: Encuesta a egresados de grado y posgrado de la UNA, años: 2008, 2009 y 2010.

Adicionalmente, para comparar el nivel de satisfacción entre hombres y mujeres egresados de grado y posgrado se realizó un análisis Chi, cuyos resultados señalaron que no existe diferencia significativa ($p > 0,05$) por sexo.

Conclusiones

Se concluye que el grado de satisfacción de los estudiantes de la UNA con la formación recibida aumenta en relación con la etapa en que se encuentra el encuestado. Así, en la etapa estudiantil (estudiantes), 70 % manifestó estar satisfecho; el porcentaje aumentó para la etapa profesional (egresados), 84 %, y 94 % entre los que egresan de los cursos de posgrado.

Con relación a los diferentes aspectos académicos: los estudiantes se manifestaron muy satisfechos con la calidad y prestigio académico de la UNA y el servicio de la biblioteca. Están satisfechos respecto al ordenamiento físico, la seguridad y salubridad de las edificaciones, así como el sistema de convivencia (diversidad) adoptados en la universidad. De las sugerencias obtenidas, los aspectos que se deberían mejorar, se refieren a la atención de la salud y el fomento del desarrollo personal de los encuestados.

Referencias

- Cronin, J. y Taylor, S. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling Performance-based and Perceptions minus Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58, 125-131.
- De la Fuente Mella, H., Navarro M., Reyes M. y Riquelme M. J. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniería. Rev. chil. ing.*, 18(3), 350-363.
- Eiglier, P. y Langeard, E. (1993). *Servucción. El marketing de servicios*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Fernández, J. (2003). Principales factores de enseñanza-aprendizaje que determinan la satisfacción mutua de estudiantes y profesorado universitario. Universidad de Oviedo Vicerrectorado de Calidad e Innovación. p 8. Kramer (1994).
- Florez, J. (2006). Encuesta de satisfacción estudiantil. Lima – Surco. Universidad Ricardo Palma Rectorado. Oficina de Desarrollo Académico. p 28. Cortada y Woods (1995)
- Fransi, E. (2002). *Conceptualización de la calidad de servicio al cliente percibida en el comercio electrónico*. Tesis doctoral Universidad de Lleida España - Facultad de Derecho y Economía. pp 177 - 269. Cronin y Taylor (1992).
- González A., Terriquez Carrillo B. y Robles Zeped F. (2011, 6 de enero). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3 (6). ISSN, 2007 - 0713.
- Gronroos, C. (1994). *Marketing y Gestión de Servicios*. Madrid: Fransi (2002) Ed. Díaz de Santos.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. 4.ª ed. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Illesca, M., Cabezas González, M. (s.f.). Satisfacción de los estudiantes en relación con la docencia y administración carrera de Enfermería Universidad de La Frontera. Recuperado

- de: <<http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol322006/artinv3206c.htm>>.
- Johnson, B. (1988). Marketing: It's not everything. College Board Review. 14 – 26 Posterga y Markham (2001).
- Muñoz Patiño, C., Goyes Cabrera J. y Galindez, M. (2012). Medición de la satisfacción de usuarios de la Universidad del Valle. Informe técnico. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, Colombia.
- Murray R., Spiegel (s.f). «Estadística». 2.ª edición México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Parasuraman A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49 (4), pp 41-50.
- Reboloso E., Salvador, C. (2004). Análisis y ampliación del SERVQUAL en los servicios universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20 (3) 355-373. ISSN: 1576-52.
- UNA (2012a). Anuario estadístico 2011. San Lorenzo, Py. Recuperado de: < [http:// www.una.py/publicaciones/estadística](http://www.una.py/publicaciones/estadística)>.
- UNA (2012b). DGPD. Resultado Encuesta a Graduados de la UNA: Titulados de enero a diciembre. Años: 2008, 2009 y 2010, San Lorenzo, Py. Recuperado de: < [http:// www.una.py/publicaciones/estadística](http://www.una.py/publicaciones/estadística)>.
- UNA (2012c). DGPD. Estudio de seguimiento a egresados de la UNA. Según la percepción de Egresados y Empleadores. Año 2010, San Lorenzo, Py. Recuperado de: < [http:// www.una.py/publicaciones/estadística](http://www.una.py/publicaciones/estadística)>.
- Zineldin, M. (2007). The Quality of Higher Education and Student Satisfaction Self assessment and Review process A TRM Philosophy and 5Qs Model. Växjö University-Sweden- A TRM Philosophy and 5Qs Model Guidelines. Conference paper (Other scientific) Second International Conference «Education, Economics, and Law:Traditions and Innovations». p 4.

■ Demanda de competencias laborales a egresados de la Universidad Nacional de Asunción

Fecha de recepción: 14-08-13 / Fecha de aceptación: 25-11-13

Paredes, María Gloria *

Resumen

La investigación evaluó la existencia de diferencias en las demandas de competencias laborales a egresados de carreras de la UNA pertenecientes a diversas áreas de conocimiento, con base en la valoración percibida por los egresados. Las competencias laborales demandadas, agrupadas en tres tipos, constituyeron las variables dependientes: Competencias Básicas (Y1), Competencias de Relación (Y2) y Competencias de Desarrollo (Y3). Para el análisis, las áreas de conocimiento fueron consideradas como el factor principal y se consideraron como otros factores de interés, el sexo, X1 «Adecuación del perfil a las necesidades del medio»; X2 «Aplicación de los conocimientos adquiridos en el trabajo»; X3 «Tiempo de inserción al mercado laboral», X4 «Tiempo en conseguir el primer empleo como profesional después del egreso»; X5 «Satisfacción con la preparación recibida» y X6 «Satisfacción con el empleo actual». Los datos analizados corresponden a una muestra de 743 egresados de la UNA; la hipótesis probada fue que las competencias genéricas demandadas varían dependiendo del área de conocimiento del egresado.

Los resultados obtenidos permitirán profundizar en investigaciones relacionadas con la adecuación de la formación de los egresados en competencias laborales genéricas a las necesidades del mercado laboral.

Palabras claves: Educación superior, Mercado laboral, Competencias laborales, Áreas de conocimiento, Técnicas no paramétricas.

* Jefa del Departamento de Planificación y Estadística del Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción.

Abstract

The article presents the existing differences among demanded labor skills according to graduates of the National University of Asunción (UNA). The demanded labor skills are grouped in three different categories containing the following dependent variables: Basic Skills (Y1), Relational Skills (Y2) and Development Skills (Y3). For the analysis, fields of knowledge were considered principal factors and the following areas of interest were also considered: gender (X1), adequate profiles based on needs of work environment (X2), application of acquired job knowledge (X3), time needed to enter labor market (X4), period of time needed to find first employment opportunity after graduation (X5), level of satisfaction with the education received (X6) and the level of satisfaction of current employment. Data corresponding to a sample of 743 graduates of the UNA were used to analyze and validate the hypothesis that generic skills demanded vary according to the area of knowledge and specialization of the graduates. The results of the study provide the possibility of further research to allow for the introduction of improvements related to the preparation of graduates in generic skills as demanded by the labor market.

Key Words: Higher education, labor market, labor skills, fields of knowledge, no parametric techniques.

Introducción

La universidad del presente se enfrenta a fenómenos y nuevos desafíos que imprimen gran dinamismo al mercado laboral que demanda servicios profesionales a los egresados universitarios en diversas áreas del conocimiento científico básico o aplicados (tecnológico, metodológico, innovación, etc.). Los cambios tecnológicos, demográficos, económicos y sociales, así como los fenómenos de la globalización, generación de nuevos conocimientos de rápida obsolescencia y las necesidades de las empresas e instituciones de gestión e innovación más eficientes, sitúan a la universidad ante desafíos importantes, como la adecuación de sus carreras y programas académicos hacia la rápida inserción laboral y adecuación a las demandas y a las nuevas condiciones del entorno socioeconómico, así como a planificar e implementar acciones que contribuyan a la integración de los egresados al mercado laboral, mejorando los índices de la eficiencia de egreso y disminuyendo la deserción de los estudiantes en la institución. Las investigaciones actualizadas de buena cobertura y precisión de la educación basadas en las demandas de competencias laborales de los egresados universitarios de la UNA y de los empleadores son mínimas o prácticamente inexistentes. Asimismo, a nivel nacional no existen evaluaciones respecto a las diferencias en las demandas de competencias laborales, grado de adecuación del perfil a los trabajos que acceden y nivel de desempeño de los egresados universitarios de las diferentes áreas de conocimiento. Esta información es fundamental para el diseño, planificación, ejecución de los programas de las carreras y su sustentabilidad a me-

diano y largo plazo. El objetivo general fue evaluar la existencia de diferencias en las demandas de competencias laborales a los egresados de las carreras de la UNA pertenecientes a diversas áreas de conocimiento, según la valoración percibida por los egresados. Específicamente: a. Comparar las diferencias en las demandas de competencias laborales a los egresados de la UNA entre las áreas de conocimiento de las carreras de egreso. b. Analizar la inclusión de otros factores que afecten las diferencias en las demandas de competencias laborales a los egresados de la UNA. c. Determinar el grado de aplicación en el trabajo de las competencias laborales desarrolladas durante la carrera de egreso. Siendo la hipótesis que la demanda de competencias laborales exigida por el mercado a los egresados de la UNA, varía principalmente según las áreas de conocimiento científico, básico y aplicado (tecnológico, metodológico e innovativo) y el sexo, existiendo otros factores que pudieran influir en la demanda.

Metodología

Para la determinación de la existencia de diferencias entre las competencias laborales exigidas a los egresados de las carreras de la UNA inicialmente se realizó un análisis exploratorio de la distribución de las competencias que constituyen las variables dependientes, a través de los factores de interés. Además se calculó el índice de desarrollo de competencia (IDC) por áreas de conocimiento. Posteriormente, se procedió al análisis inferencial no paramétrico para determinar si la relación entre la aplicación en el trabajo de las competencias laborales desarrolladas durante la carrera de egreso es significativa, aplicando el coeficiente de correlación de Spearman, así como de las variables en estudio entre sí, y finalmente se verificó si existen diferencias entre las áreas de conocimiento respecto a las demandas de competencias laborales a los egresados de la UNA.

Población, muestra, fuentes de información y variables indicatoras

Los datos analizados en la investigación corresponden a la encuesta aplicada, entre julio a setiembre de 2010, por la Dirección General de Planificación y Desarrollo del Rectorado de la UNA, a estudiantes de cursos de posgrado organizados por la Dirección General de Posgrado del Rectorado y las diferentes unidades académicas en las sedes de la casa matriz. Este conjunto de datos está constituido por 928 registros originalmente, de los que se seleccionó una muestra con base en dos criterios: i) egresado de la UNA con por lo menos 3 años después de haberse graduado, y ii) egresado con actividad laboral al momento de la encuesta, totalizando 743 registros. El cuestionario de la encuesta contiene preguntas relacionadas con datos sociodemográficos, aspectos académicos de grado y posgrado, aspectos laborales, nivel de satisfacción con la formación recibida y opinión respecto a la adecuación del perfil de egreso; además, contiene la calificación del desarrollo de competencias en la carrera de egreso y su aplicación en el trabajo, así como las expectativas de formación continua. Los indicadores utilizados para la evalua-

ción de las competencias genéricas fueron tomados del modelo aplicado por el proyecto Tunning, que seleccionó 30 habilidades, destrezas y conocimientos que fueron definidos y validados luego de un proceso de consulta con egresados, profesores, estudiantes y empleadores. Estas competencias pueden agruparse en tres: Competencias Instrumentales (Básicas), Competencias Interpersonales (de Relación) y Competencias Sistémicas (de Desarrollo). El soporte teórico, empírico y el proceso de validación por medio de la aplicación en otras investigaciones se encuentran reportados en el Informe final de la fase uno del proyecto Tuning (Beneitone et al. 2007). Las variables dependientes son: Y1 «Competencias básicas», Y2 «Competencias de relación» e Y3 «Competencias de desarrollo». Cada una está valorada por la calificación otorgada por el egresado a un conjunto de indicadores en una escala de 1 a 4 (1= Nada, 2 = Poco, 3 = Algo y 4 = Mucho) y corresponden a su opinión respecto a la aplicación de competencias genéricas constituidas por conocimientos, habilidades y destrezas en el desarrollo de sus tareas en sus respectivos empleos. El valor final de cada variable dependiente corresponde a la mediana de las calificaciones otorgadas a los indicadores correspondientes a la misma. A continuación se listan los indicadores para cada variable dependiente.

a. Competencias básicas (Y ₁)	b. Competencias de relación (Y ₂)	c. Competencias de desarrollo (Y ₃)
i. Capacidad para demostrar conocimiento y comprensión de los hechos, principios, conceptos y teorías de la profesión	i. Relaciones interpersonales	i. Contribución a la creación y difusión del conocimiento
ii. Evaluación, interpretación y síntesis de datos	ii. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	ii. Aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica
iii. Comprensión cualitativa y cuantitativa de los datos	iii. Compromiso ético	iii. Motivación y deseo de superación profesional
iv. Conocimientos informáticos relativos al estudio	iv. Sentido de pertenencia a la empresa/institución	iv. Adaptación a nuevas situaciones
v. Capacidad de análisis y síntesis	v. Trabajo en equipo	v. Creatividad
vi. Capacidad de planificación y organización	vi. Razonamiento crítico	vi. Iniciativa y espíritu emprendedor
vii. Comunicación oral y escrita	vii. Capacidad de autoevaluación	vii. Motivación por la calidad
viii. Capacidad de gestión de la información	viii. Sensibilidad por temas medioambientales	viii. Liderazgo
ix. Capacidad de resolver problemas	ix. Comunicación con persona no experta en la materia	ix. Aprendizaje autónomo
x. Toma de decisiones	x. Capacidad de negociación	
xi. Conocimiento de lengua extranjera		

El factor principal de análisis constituye las áreas de conocimiento especializado de la carrera de formación profesional. Los otros factores de interés de la investigación se componen de las características propias del egresado, así como aspectos académicos y laborales. Estos se presentan a continuación, con sus respectivos códigos según, las categorías:

Factor	Códigos
Principal:	
Áreas de conocimiento	Educación, Humanidades y Artes = 1 Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho = 2 Ciencias = 3 Ingeniería, Industria y Construcción = 4 Agricultura = 5 Salud y Servicios = 6
Otros factores	
a. Sexo (S):	Hombre = 1 y Mujer = 0
b. Adecuación del perfil a las necesidades del medio (X1) conforme a una escala de 3 puntos	Nada = 1, Parcial = 2 y Total o Completo = 3
c. Medida de aplicación de los conocimientos adquiridos en el trabajo (X ₂) conforme a la siguiente escala	Nada = 1, Poco = 2, Suficiente = 3 y Mucho = 4
d. Tiempo de inserción laboral (X ₃) se refiere al momento que se incorporó el egresado al mercado laboral en la siguiente escala	Antes de terminar la carrera = 1 Entre los primeros 6 meses de egreso = 2 Entre 6 meses y un año, luego del egreso = 3 Más de un año de egreso = 4
e. Tiempo que tardó en conseguir el primer empleo como profesional después del egreso (X4) expresado en la siguiente escala:	Hasta 12 meses = 1 13 hasta 24 meses = 2 25 hasta 36 meses = 3 Más de 36 meses = 4
f. Satisfacción con la preparación recibida en la formación académica (X5) en la siguiente escala	Muy insatisfecho = 1 Insatisfecho = 2 Satisfecho = 3 Muy satisfecho = 4
g. Satisfacción con el puesto actual (X6) que constituye la mediana de la valoración otorgada por el egresado a 10 aspectos referentes al puesto ocupado y evaluados en la siguiente escala:	Muy insatisfecho = 1 Insatisfecho = 2 Satisfecho = 3 Muy satisfecho = 4

Métodos para el análisis e interpretación

En la investigación se utilizaron técnicas de análisis que permiten relacionar variables con niveles de medida distintas (nominales y ordinales). Específicamente, para evaluar si las competencias laborales varían según el área de conocimiento del egresado, el sexo y otros factores de interés se realizaron dos tipos de análisis: (1) Exploratorio y (2) Inferencial no paramétrico.

Análisis exploratorio: Para indicar el contexto y como antecedente de la población investigada, se exploró la tendencia de la cantidad de egresados de la UNA por áreas de conocimiento

de la carrera de egreso. Además, se examinó la distribución de las medianas de cada variable dependiente a través del factor principal de interés (áreas de conocimiento) y en función a los otros factores, sexo y X_1 al X_6 .

Asimismo, se elaboró un índice de desarrollo de competencias (IDC) por áreas de conocimiento que mide la relación existente entre la medida de valoración a las competencias desarrolladas durante la formación en la carrera y la aplicación en el puesto de trabajo. El IDC fue calculado con los datos de la valoración de 30 indicadores presentados en la encuesta sobre la medida que aplicaron en su trabajo las competencias y las desarrolladas durante la carrera, mediante la siguiente expresión:

$$IDC = \frac{\sum CAUNA}{\sum CAML}$$

IDC = Índice de competencias desarrolladas durante la carrera

CAUNA= Calificación de las competencias adquiridas durante la carrera (proporcionadas por la UNA)

CAML = Calificación de las competencias aplicadas en el trabajo (exigidas en el mercado laboral)

Índice de competencias aplicadas en el trabajo.

Para interpretar el IDC se utilizó el siguiente criterio: Si el IDC es uno (1) indica que las competencias adquiridas en la formación universitaria satisfacen completamente las demandas del mercado, valores diferentes de uno (1) indican un desajuste entre la oferta de educación superior y las demandas del mercado. Así, si fuera menor que uno (1) indicaría que el mercado exige más competencias de las aprendidas durante la carrera, y en caso de que fuera mayor a uno, las competencias desarrolladas durante la carrera serían superiores a las competencias que el mercado laboral le demanda.

Análisis inferencial no paramétrico: En la investigación para contrastar si existe diferencia significativa entre las competencias laborales de los tres tipos (Básicas, Relación y Desarrollo) exigidas a los egresados de las diferentes carreras de la UNA, se aplicaron pruebas no paramétricas por las características de las variables. Los procedimientos no paramétricos presentan ventajas, como la admisión de todo tipo de escala de medida, fácil aplicación cuando el tamaño de la muestra es pequeño, solución de problemas que no admiten parámetros poblacionales y su insensibilidad relativa frente a ciertas violaciones de los supuestos, o sea son más robustos (Lehmann, 1975).

Inicialmente con los índices de desarrollo y aplicación de las competencias en el trabajo (IDC), calculados en el análisis exploratorio, se estimó el coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho), que es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia), entre dos variables aleatorias medidas en escala ordinal o intervalo. Para calcular ρ ,

los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde:

D = diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de las variables relacionadas x - y

N = número de la muestra

El valor oscila entre -1 y +1, indicando asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, indica ausencia de asociación.

Posteriormente, con el objetivo de identificar variables correlacionadas, se determinaron la correlación entre las variables dependientes, el factor principal y los otros factores de interés aplicando también el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). Las variables no correlacionadas fueron seleccionadas y se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis (1952), a fin de evaluar si existen diferencias significativas en la demanda de las competencias laborales exigidas a los egresados de la UNA, de acuerdo con áreas de conocimiento de las carreras de egreso, y otros factores relevantes.

La prueba de Kruskal-Wallis es un análisis de varianza no paramétrico de un factor de clasificación que se basa en rangos. Esta prueba es una extensión de la prueba de Mann Whitney para más de dos poblaciones y permite probar la igualdad de dos o más distribuciones. Resulta útil para cotejar distintos tratamientos. Su objetivo fundamental es verificar si K muestras independientes provienen de la misma población. El estadístico H de Kruskal-Wallis se basa en la sumatoria de los rangos asignados a las observaciones dentro de cada tratamiento. Siguiendo la notación de Kruskal-Wallis para el i-ésimo tratamiento. La fórmula aplicada es:

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \left(\sum_i \frac{(R_i)^2}{n_i} \right) - \frac{3(N+1)}{N(N+1)}$$

donde:

N = cantidad total de observaciones en todas las muestras

R_i = Suma de los rangos de la i-ésima muestra

n_i = tamaño de la i-ésima muestra

El estadístico H se aproxima a una Chi Cuadrado con $c-1$ grados de libertad ($c =$ cantidad de muestras independientes) si todas las muestras tienen un tamaño mayor o igual que 5. Para cualquier nivel de significación, la regla de decisión consiste en rechazar la H_0 si H es mayor o igual que el valor crítico (o valor p menor que α). Finalmente, cabe señalar que se aplicó el método de Conover para las comparaciones múltiples que se basan en las medias de los rangos por tratamiento y en la varianza de los rangos (Conover, 1999).

Resultados

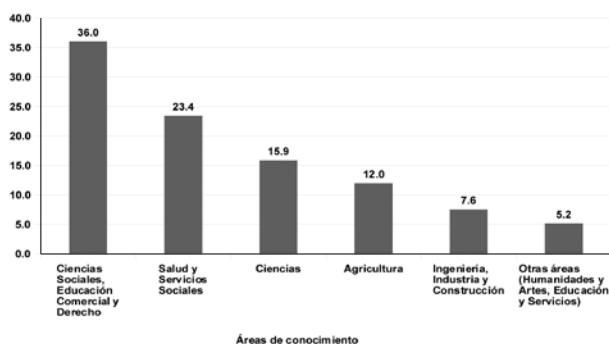
En esta sección se presentan los análisis exploratorios e inferencial no paramétrico realizados para determinar si existen diferencias significativas en las demandas de competencias laborales a los egresados de la UNA entre las áreas de conocimiento de las carreras de egreso.

Resultados del análisis exploratorio

La cantidad de egresados de la UNA desde el año 2000 al 2009 ha tenido un promedio de más de 3000 anualmente con una evolución creciente en la mayoría de las áreas de conocimiento (UNA, 2010a). El área de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, así como el de Agricultura tuvieron las tasas de mayor crecimiento (alrededor del 9%). Por otra parte, las áreas de Salud y Servicios Sociales y el área de Ciencias también crecieron, pero con tasas inferiores de alrededor del 5%. Sin embargo, Educación, Servicio y Humanidades y Artes decrecieron.

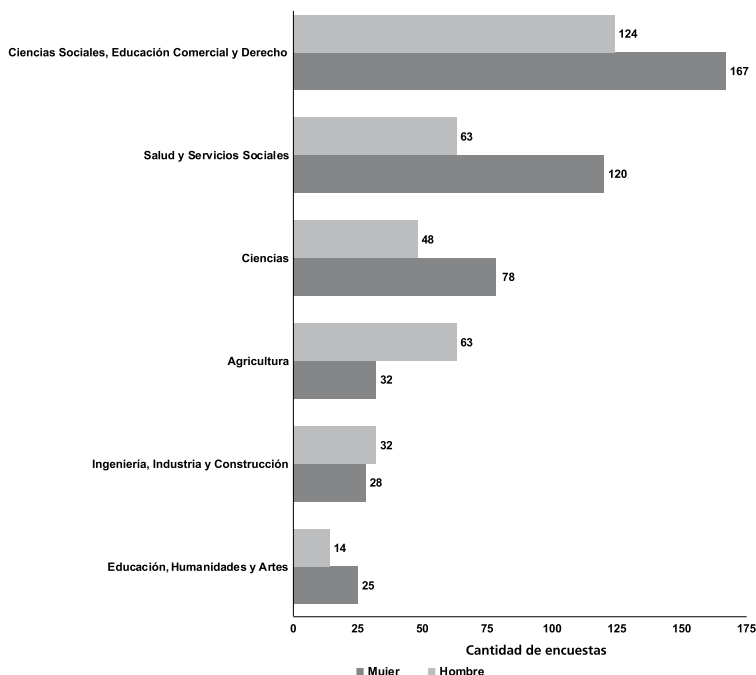
La distribución en la muestra de los encuestados por áreas de conocimiento de las carreras de egreso corresponden a: Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (36,0%), Salud y Servicios alcanzan una proporción importante (23,4%), así como el área de Ciencias (15,9%) y las áreas de Agricultura (12,0%) e Ingenierías (7,6%), según se observa en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de los encuestados por áreas de conocimiento



En la mayoría de las áreas de conocimiento al discriminar por sexo, predominan las mujeres especialmente en el área de Salud, la cantidad de mujeres es el doble de hombres, mientras que en el área de Agricultura se observó lo contrario, Figura 2.

Figura 2. Distribución de los encuestados por áreas de conocimiento y sexo



Para determinar la relación entre el desarrollo de las competencias genéricas durante la formación recibida en la carrera cursada y su aplicación en el trabajo, se calculó el índice de desarrollo de competencias (IDC) por áreas de conocimiento y clasificado por tipo de competencias.

Cuadro 1. Índice de desarrollo de competencias (IDC) por tipo de competencia según áreas de conocimiento

Áreas de conocimiento	Adecuación total	IDC	Variación (%)	IDC Básicas	IDC Relación	IDC Desarrollo
A1	1	0,85	-15	0,85	0,82	0,86
A2	1	0,92	-8	0,93	0,90	0,92
A3	1	0,92	-8	0,93	0,89	0,92
A4	1	0,93	-7	0,98	0,87	0,96
A5	1	0,90	-10	0,92	0,88	0,92
A6	1	0,95	-5	0,96	0,93	0,95
Promedio	1	0,91	-9	0,93	0,88	0,92

A1 Educación, Humanidades y Artes

A4 Ingeniería, Industria y Construcción

A2 Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho

A5 Agricultura

A3 Ciencias

A6 Salud y Servicios Sociales

El IDC global promedio fue de 0,91 indicando que existe una alta correspondencia entre las competencias desarrolladas durante la carrera y las aplicadas en el trabajo. Al evaluar por área de conocimiento se observa que el área de Salud y Servicios Sociales es el que satisface casi todas las exigencias demandadas por el mercado, y que Educación, Humanidades y Artes es el área más deficiente (0,85). Al comparar por tipo de competencias laborales, las menos satisfechas, en todas las áreas, son las de Relación (Cuadro 1).

Resultados del análisis inferencial no paramétrico

La asociación entre los índices calculados de las competencias desarrolladas durante la carrera de egreso y las aplicadas en el trabajo fue significativa con un coeficiente de Spearman de 0,548, indicando que las competencias aprendidas las aplican en el trabajo (Cuadro 2).

Cuadro 2. Coeficiente de correlación de Spearman entre los índices calculados

Índices		Competencias aplicadas en el trabajo	Competencias desarrolladas en la UNA
Competencias aplicadas en el trabajo	a	1	,548(**)
	b	.	0,000
Competencias desarrolladas en la UNA	a		1
	b		.

** Correlación significativa al nivel del 0.01 (Prueba de dos colas)

a Coeficiente de correlación b Sig. (bilateral)

Por otra parte, las correlaciones entre las variables dependientes, los factores principales y los otros factores fueron calculados estimando el coeficiente de correlación de Spearman.

Con base en las correlaciones estimadas, los factores X3, X4 y X5 fueron seleccionados por presentar correlaciones significativas con el factor principal áreas de conocimiento, mientras que la variable X6 fue eliminada por tener muy baja correlación con el factor principal. Además, los factores X1 y X2 se eliminaron por estar altamente correlacionados con X5. Finalmente para evaluar las diferencias entre los niveles de competencias, se seleccionaron para incluir en el análisis inferencial los siguientes factores: área, sexo,

así como las variables X3, X4 y X5. Para comparar el comportamiento distribucional de las competencias laborales (Y1= competencias básicas, Y2= competencias de relación e Y3= competencias de desarrollo, cada una por separado), se aplicó el test no paramétrico de Kruskal-Wallis, bajo la hipótesis de que existe diferencia entre las áreas de conocimiento de las carreras de egreso (6 niveles).

Además, fue analizada la influencia de otros factores de interés:

Sexo (2 niveles)

X3 «momento de inserción laboral» (4 niveles)

X4 «tiempo que tardó en conseguir el primer empleo en la profesión» (4 niveles)

X5 «satisfacción con la preparación académica recibida» (4 niveles).

Los resultados de los análisis para cada factor, se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Resultados del análisis de Kruskal-Wallis aplicado a la medida por tipo de competencia según los factores

Factor	GL	Y ₁ (C. Básicas)		Y ₂ (C. de Relación)		Y ₃ (C. de Desarrollo)	
		H	p	H	p	H	p
Ac	5	12,065	0,034*	21,424	0,001**	16,558	0,005**
Sexo	1	2,778	0,096	6,144	0,013**	3,820	0,051
X ₃	3	3,492	0,322	3,985	0,263	3,352	0,340
X ₄	3	5,948	0,114	6,961	0,073	8,153	0,043*
X ₅	3	103,268	0,000***	80,803	0,000***	99,132	0,000***

Efecto significativo al nivel de significación (*) 5% (**) 1% y (***) 0,1%

GL: Grados de libertad

H = Estadístico de la prueba

p = el valor p del test

Ac = Área de conocimiento

Sobre la base de los resultados del Cuadro 3, se acepta la hipótesis de que la demanda de competencias laborales de los tres tipos varía según las áreas de conocimiento de las carreras de egreso. Los resultados del análisis se señalan que para los factores:

S «Sexo» solo difieren en las competencias de relación; es decir, en las demás competencias existe equidad

X3 «Momento de inserción al mercado laboral» no existe diferencia significativa con

relación a los tipos de competencias

X4 «Tiempo que tardó en conseguir el primer empleo en la profesión» solo difieren en las competencias de desarrollo

X5 «Satisfacción con la preparación académica recibida» presentaron diferencias altamente significativas en los tres tipos de competencia

Los análisis de las competencias laborales presentaron diferencias significativas en los tres tipos respecto a las áreas de conocimiento. Para las comparaciones múltiples entre las áreas se aplicó el método de Conover, cuyos resultados indican que el área de Salud y Servicios, Ingeniería, Industria y Construcción y Agricultura difieren significativamente de las áreas Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, Educación, Humanidades y Arte, Ciencias, en la demanda de competencias básicas, con respecto a las competencias de relación área de Salud y Servicios difiere significativamente de las áreas de Ciencias e Ingeniería, Industria y Construcción, y finalmente con relación a las demandas de competencias de desarrollo por área de conocimiento, el cuadro 7 señala que las áreas de Salud y Servicios difieren significativamente de las áreas Ciencias, Educación, Humanidades y Arte, así como del área de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho.

Conclusiones

En la investigación se concluye:

1. Las competencias genéricas de los tres tipos (básicas, de relación y de desarrollo) solicitadas a los egresados en el mercado laboral tienen niveles de exigencia diferentes, es decir, el mercado exige a los egresados de ciertas áreas que apliquen competencias genéricas a niveles superiores comparativamente a las demandadas a los egresados de otras áreas. Específicamente, los niveles de demanda de competencias del área Salud son mayores a todas las demás y difiere significativamente del área de Ciencias, en los tres tipos de competencia analizados.
2. El mercado laboral de los profesionales universitarios demanda por igual competencias básicas y de desarrollo a los profesionales de ambos sexos; en contraste, las competencias de relación exigidas varían.
3. La satisfacción de los egresados con la formación recibida, analizada como otro factor de interés, fue altamente significativa respecto a las diferencias en la demanda de los tres tipos de competencias analizadas.
4. Las competencias desarrolladas durante la carrera están relacionadas en forma positiva y significativa con las competencias aplicadas en el trabajo ($\rho = 0,548$); de esto se con-

cluye que las competencias adquiridas durante la carrera constituyen el componente de conocimientos de la profesión; sin embargo, existen otros condicionantes, como ciertas características del egresado y el desarrollo de las habilidades propias del puesto de trabajo, que afectan esta relación. Por ello, la universidad debe tender a la adecuación de sus carreras y programas académicos hacia la rápida inserción laboral implementando acciones que contribuyan a la integración de los egresados al mercado laboral, mejorando los índices de la eficiencia de egreso y disminuyendo la deserción de los estudiantes en la institución.

5. El índice de desarrollo de competencias (IDC) estimado indicó que existe correspondencia entre la oferta académica de las carreras de egreso en la UNA, con relación a la demanda de competencias laborales genéricas (IDC= 91 %), en cuanto a los déficits que se detectan; ellos se refieren principalmente a competencias de relación que incluyen capacidades individuales y destrezas sociales, siendo homogéneas para todas las áreas de conocimiento.

Las recomendaciones que se derivan del trabajo realizado son:

1. Evaluar las demandas de los tres tipos de competencias laborales a nivel de carreras para cada área de conocimiento, de manera a detectar la adecuación de la formación de los egresados respecto a las competencias aplicadas en el puesto de trabajo. La evaluación es importante, especialmente, para aquellas carreras que estén en proceso de acreditación.
2. Incluir en análisis posteriores la visión de otros actores, como empleadores, referentes de gremios y asociaciones, docentes, estudiantes de último año, teniendo en cuenta que esta investigación se realizó únicamente desde la perspectiva del egresado.
3. Considerar una mayor cobertura a la metodología de evaluación presentada incluyendo a egresados de otras universidades públicas y privadas, de tal forma a tener una visión país respecto a las demandas de competencias a profesionales universitarios en el mercado laboral.
4. Evaluar los programas de posgrado para detectar si los planes de estudio favorecen en los egresados el desarrollo de las competencias laborales exigidas en los puestos de trabajo.
5. Evaluar los índices de desarrollo de competencias de la formación universitaria brindada en las diferentes carreras para cada área de conocimiento.
6. La universidad debe realizar la incorporación de las demandas del medio a los programas académicos para lograr el rápido ingreso de los graduados al mercado laboral, mejorando los índices de la eficiencia de egreso y disminuyendo la deserción de los estudiantes en la institución.

7. Difundir los resultados de la investigación a los diferentes estamentos involucrados en el sistema de educación superior para adecuar las competencias desarrolladas por la universidad con las demandadas por el mercado laboral.

Referencias

- Acuña, V. (2006). Investigación y relevamiento de la situación laboral de egresados de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNA, San Lorenzo - Paraguay.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maleta, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (2007). Informe Final Proyecto Tuning - América Latina: reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad Deusto. Recuperado de: <<http://tuning.unideusto.org>>.
- Cañedo-Villarreal, R. (2010). Educación superior y mercado de trabajo: El caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Guerrero. Tesis Doctoral. Costa Rica: DUCERE, S.A. de C.V. p 206.
- CINTERFOR/OIT. (2007). Montevideo. Recuperado de: <<http://www.cinterfor.org.uy/public>>.
- Cristaldo de Benítez, M. (2005). Estudio sobre el egreso y el trabajo de los egresados de la UNA en aspectos relevantes de la dinámica de la Universidad Nacional de Asunción. UNESCO, San Lorenzo - Paraguay. UNESCO, IESALC. pp 111 - 125.
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (2006). Universidad 2020: Documento de discusión sobre la Reforma de la Educación Superior. Asunción - Paraguay, p 30.
- Conover, W. J. (1999). Practical nonparametric statistics, 2nd ed. NY: John Wiley & Sons.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2005) Proyección de la población nacional por sexo y edad, 2000 - 2050. Fernando de la Mora, Paraguay, p 119.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2010). Encuesta Permanente de Hogares 2004 al 2009. Fernando de la Mora-Paraguay, p. 30.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2011). Principales resultados de la Encuesta Permanente de Hogares 2009. Fernando de la Mora, Paraguay, p 6.
- Domínguez, J. (2006). La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación: Adecuación de la formación universitaria al mercado de trabajo. Tesis Doctoral. Barcelona, p 250.
- Espínola, Z. (2006). Educación y ahorro: Variables claves para el despegue del Paraguay. Fernando de la Mora, Paraguay. p 23.
- García Montalvo, J. y Mora J.G. (2001). El mercado laboral de los titulados superiores (en Europa y España). *Papeles de Economía Española* (ES). (86), pp 111-127.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto para las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (35). Perú: OIT.
- Kruskal, W. H. & Wallis, W. A. (1952, December). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47 (260), pp 583-621. Recuperado de: <<http://www.jstor.org/stable/2280779>>.

- Lehmann, E. L. & D'abrera, H.J. M. (1975). Nonparametrics. Statistical Methods based Ranks. Holden-Day Inc. California.
- Maldonado, L. (2008). Formación académica y situación laboral de ingenieros agrónomos egresados de la FCA – UNA 1960-2007. Facultad de Ciencias Agrarias 2008. San Lorenzo - Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). SIEC: Sistema Integrado de Estadística Continua. SIEC – MEC. 2010. Recuperado de: <<http://www.mec.py>>.
- Palacios, G. (2007). Inserción laboral de los egresados de la FCE-UNA, sede central, 2003 y 2006. San Lorenzo- Paraguay. FCE, UNA.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. México D.F.: FCE, 2006, p 150.
- Dirección del Servicio Nacional de Empleo (2010). Seguimiento a entrevistados del Servicio Nacional de Empleo. Asunción: SENADE, p 25.
- Secretaría de la Función Pública (2010). Estudio de rango salarial en instituciones públicas. Sin instituciones educativas. Recuperado de: <<http://www.mjt.gov.py>>.
- Universidad Nacional de Asunción (2010a). Dirección General de Planificación y Desarrollo del Rectorado (DGPD). Anuario Estadístico 2009. San Lorenzo: DGPD, Rectorado - UNA. p 70.
- Universidad Nacional de Asunción (2010b). DGPD. Listado de Carreras según creación y resolución de cambios curriculares. San Lorenzo, PY. UNA, p 10.
- Universidad Nacional de Asunción (2010c). VIII Foro de Educación Superior Vinculación Universidad Empresa para el desarrollo de Competencias Profesionales. Facultad Politécnica. San Lorenzo, Paraguay. p 10.
- Universidad Nacional de Asunción (2010d). Resultado Encuesta a Graduados de la UNA: Titulados de enero a diciembre del 2009. San Lorenzo - Paraguay.
- Vázquez (2007). Modelos econométricos de demanda de educación superior y empleo, de los universitarios andaluces. Barcelona, España.
- Viceministerio de la Juventud (2010). Resultados de la 1.ª Encuesta Nacional de Juventud. Asunción. p 10.
- Zarza, D (2007). Valoración de las competencias en el dominio de Administración de Empresas del Paraguay por protagonistas calificados. Paraguay.
- Zandomeni, A. (2007). Los estudios de seguimiento de egresados en la agenda de las instituciones de educación superior. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina.

Capítulo II

REFLEXIONES SOBRE INTERVENCIONES EN EDUCACIÓN

■ La experiencia de intervención internacional para la equidad en la educación superior de la Red Riaipe entre instituciones de educación superior de Paraguay, AL y la UE

Fecha de recepción: 26-08-13 / Fecha de aceptación: 30-10-13

Javier Numan Caballero Merlo*

Resumen

El tema problema de la necesidad estratégica como política y como justicia social de la progresiva inclusión en cantidad y calidad, más permanencia con igualdad y equidad de la ciudadanía a la educación superior (ES), supone garantizar a través de los diagnósticos y políticas educativas respectivas, la visibilidad y transformación de las desigualdades y diferencias que generan exclusión, en equidades y cohesión social.

Ningún sistema educativo, del nivel que sea, se encuentra al margen de las determinaciones de la sociedad como totalidad en un momento histórico dado. El problema investigado hace referencia a una política de inclusión social de sectores y grupos hasta ahora marginados (excluidos por vulnerables), sea por condiciones económicas (desigualdad), o por diferencias (desigualdades extraeconómicas como género y étnicas).

Se presenta la síntesis de los fundamentos, objetivos y líneas de acción de un proyecto de cooperación internacional entre América Latina (AL) y Unión Europea (UE) en ejecución, denominado Programa Marco Interuniversitario (PMI) para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (Riaipe), que comprende investigación

* Investigador Activo Categorizado Conacyt - Pronii, licenciado en Sociología por la Universidad de la República del Uruguay (Udelar), especialista y máster en Sociología por el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Río Grande del Sur de Brasil (IFCH – UFRGS), candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional de Misiones (Unam), Argentina. Docente universitario de grado y posgrado. Miembro de consejos de redacción de revistas nacionales e internacionales en Ciencias Sociales y autor de diversos libros, artículos y ensayos.

(institucional-nacional), propuestas de intervención, desde las propias IES y una agenda que pretende tener un impacto nacional.

Comprometiendo a los actores sujetos –población– de las políticas respectivas (campesinos jóvenes, mujeres e indígenas) y a las instituciones del Estado, como el MEC, como instancia y alcance de política pública global, el programa Riaipe articula en un solo movimiento la gestión universitaria (acceso-permanencia), la cooperación internacional (América Latina-Unión Europea) y el compromiso social (inclusión y cohesión).

Palabras claves: Igualdad, equidad, inclusión, cohesión social, desigualdad, diferencia, cooperación internacional.

Abstract

The topic of political strategic necessity when considering social justice issues, and the progressive and equal inclusion of a nation's citizenry into higher education, implies the need to take into account, during the planning and construction of educational policies, the challenges of ensuring, through respective educational policies, visibility and transformation of inequalities and differences that produce exclusion and social cohesion inequities.

Neither the educational system, or the Ministry of Education, nor the universities, public and private, are isolated from the demands of society, in a given historical context. The problem that is presented in this paper refers to a public policy of social inclusion of sectors and marginalized groups (excluded because are vulnerable), either by economic conditions (inequality), or differences (extra-economic inequalities such as gender and ethnicity).

This work presents a synthesis of the fundamentals, objectives and action items of an international collaborative project between countries in Latin America and the European Union (EU) under the denomination - *Programa Marco Interuniversitario (PMI) para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (RIAIBE)* - that comprises institutional and national research proposals of intervention, from individual universities, and the development of an agenda that aims to have a national impact. The RIAIBE program encompasses university management (access-permanence), international cooperation (Latin America-European Union) and social engagement (inclusion and cohesion).

Key words: equality, equity, inclusion, social cohesion, inequality, difference, international cooperation, intervention, research, visibility

Introducción

El artículo sintetiza una serie de investigaciones e intervenciones socioeducativas realizadas y en curso por el Programa de Cooperación Internacional para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (Riaipe 3), cuyo problema central hace a la equidad y cohesión social en la educación superior (ES), a través de sus instituciones de educación superior (IES).

Al efecto se presentan primeramente los aspectos originales propios del proyecto, sus aspectos centrales y su desarrollo (temas problema, objetivos, estrategias, diagnosis institucional, nacional y prioridades para la acción en la ES) como un Programa Convenio (ALFA) entre universidades europeas y latinoamericanas, que propone problematizar ciertos ejes temáticos comunes, como ser el de la inclusión, la vulnerabilidad y la cohesión social a través de la ES. En segunda instancia se analiza más allá de la descripción la propuesta teórica. Y en un último momento se presentan los resultados de manera tanto descriptiva como analítica de la intervención específica para el caso de IES de Paraguay.

Dentro del programa, constituyen contenido y objetivos centrales, la cuestión de género/mujeres, jóvenes (igualdad-equidad-inclusión-integración social), la étnica/pueblos originarios/pueblos indígenas/jóvenes (igualdad-inclusión-integración), y la de los campesinos jóvenes con énfasis de género (igualdad-equidad-vulnerabilidad-exclusión social). A partir de ciertos consensos generales, se ejecuta el proyecto interviniendo simultáneamente en las políticas educativas universitarias respecto a los ejes mencionados al interior de cada una de las IES implicadas, así como en el ámbito macro, impactando en alguna medida en las políticas de ES de las instituciones nacionales respectivas.

Como primera etapa del proyecto se realizan los diagnósticos institucionales y nacionales ejecutados; en una segunda parte se proponen y se aplican planes de acción al interior de las IES. Se establecen asimismo vínculos con las entidades de la ES en cada país, dando visibilidad a la propuesta, sensibilizando al tiempo a los hacedores de políticas públicas y sociales vinculantes a la ES sobre los ejes y perspectivas del programa. La última fase o tercera etapa se orienta hacia la conformación de una estructura en red entre las IES, que incluya plataformas virtuales; esto último supone acuerdos básicos generales e intercambio de experiencias –buenas prácticas– y soporte en los ámbitos objetivos del proyecto.

El proyecto¹⁶ Riaipe 3 constituye un programa marco interuniversitario (PMI), que busca propiciar la transformación estructural de las IES en AL a través de modelos de intervención que permitan mejorar el cumplimiento de las funciones universitarias en el desarrollo social inclusivo como uno de sus objetivos centrales, potenciando la equidad (de género, étnica, jóvenes rurales) y la cohesión social, como mecanismos de reequilibrio de las desigualdades y vulnerabilidad resultantes de la sociedad contemporánea.

Modelos de intervención que asimismo se encuentran en discusión dadas las diferentes realidades y experiencias de las IES para cada caso nacional, y que sus resultados se verán al concluir la Fase II del programa.

La propuesta nace del análisis sistemático de las problemáticas surgidas durante el proceso de expansión de la educación superior en AL, centradas en los ejes de: acceso, permanencia, movilidad, transformación regional, lógica de funcionamiento institucional y planes de estudio. Dicho proyecto tiene como finalidad última contribuir al desarrollo de la educación superior en AL para la cohesión social con el fortalecimiento de sus IES, el desarrollo de su pertinencia social y la creación de mecanismos de coordinación interinstitucionales. Por ello, sea cual sea el caso en la lectura del proyecto, en la diversidad de posturas, es positivo y constructivo poner en marcha la discusión y problematización de ciertos temas eje, como la exclusión económica, étnica o de género de la población que accede a las universidades.

Dentro de este marco, el objetivo general que orienta la intervención de las IES dentro del PMI es el incremento sustantivo y mejora cualitativa de la equidad y la pertinencia social para la cohesión social en las instituciones de educación superior de América Latina.

Descripción del programa: población beneficiaria y objetivos

De acuerdo con las problemáticas eje definidas en pro de la equidad (de género, étnica, jóvenes rurales) y la cohesión social, la población beneficiaria se identifica como:

- Hacedores de política, profesores investigadores, autoridades universitarias, responsables de políticas universitarias.
- Los sectores sociales más vulnerables: mujeres (género), indígenas (étnoculturales) y jóvenes de zonas rurales (jóvenes mujeres campesinas).

El programa fue desarrollado en tres fases:

Fase I: Diagnóstico institucional y nacional sobre el estado de situación de los ejes del proyecto, y la identificación y propuestas de prioridades en planes de acción de las IES a nivel de cada país y universidad contraparte del proyecto.

Fase II: Se ejecutan los planes de acción en su articulación entre comunidad y universidad, buscando impactar en el marco de las políticas y de las funciones de las IES ahora en un contexto regional o subregional.

Fase III: Diseño final del Programa Marco Interuniversitario con los insumos de la Fase II, proponiendo acciones y compromisos para los miembros de las IES participantes, ahora de manera integrada para AL. Difusión de la plataforma para la equidad, y de los

resultados de las buenas prácticas para la equidad.

Asimismo, los *objetivos* en proceso a través de dichas etapas son:

- Elaborar un diagnóstico de la equidad y la vinculación social de las IES en Latinoamérica para promover el acceso, la calidad y la pertinencia de poblaciones vulnerables.
- Diseño, aplicación y evaluación de un plan de acciones interuniversitarias en áreas comunes entre IES europeas y latinas.
- La elaboración de un marco referencial de política y práctica para la cohesión social en la ES en Latinoamérica, que incida en el acceso y pertinencia social de las poblaciones vulnerables.
- La creación de unidades institucionales que posibiliten la coordinación entre las IES participantes.
- La creación de un entorno virtual colaborativo para la coordinación, difusión, información, formación a distancia, diálogo temático (local, regional, nacional e internacional) e intercambio en investigación.

Las acciones transversales del proyecto se relacionan con la política de género; la gestión del proyecto; la plataforma virtual.

Análisis crítico sintético del referencial teórico definido para la cooperación entre las IES de AL y la UE, y su intervención

Desde y con el PMI para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (Riaipe 3) se problematiza la gestión de la educación superior, enfocando sus políticas respecto a la inclusión socioeducativa: igualdad-equidad (desigualdad y diferencias), género (mujer), jóvenes pobres rurales (campesinas), étnicas (indígenas). Y la cohesión que deviene de la política, dialécticamente, teóricamente, se presupone la igualdad-equidad (inclusión) como condición *sine qua non* para la cohesión social.

De esta forma, el proyecto de cooperación-investigación define su orientación tanto epistémica, teórica, metodológica y técnica, así como ética-política, en su carácter de reconocer o no su (tipo/forma implícita o explícita) de intervención social.

A nivel teórico general se propone pensar en el abordaje de la relación entre equidad y cohesión social en educación superior, en el cruce de las desigualdades y las diferencias sociales. Presupuestos teóricos así, nunca tienen un sentido dado *per se* o asequible a los sentidos o la percepción de manera directa, sobreentendida, dado por la naturaleza, ni universal ni a-histórico, ni neutral (Caballero, 2011). Todo vocabulario responde siempre a alguna perspectiva, y esta debe hacerse explícita desde su problematización.

Se entiende por «equidad» la superación de las desigualdades y/o diferencias sociales (ligadas estas últimas como discriminaciones), que permiten establecer una condición de igualdad colectiva e individual en las diversas formas de apropiación/desarrollo: económica, cultural, social, etc. La igualdad con equidad presupone restituir las condiciones equitativas de manera colectiva e individual una vez superadas las desigualdades y diferencias existentes en una sociedad y momento histórico determinado.

Se puede deducir que si bien no hay una línea teórica explícita ni «exigida» a las IES participantes (existen de hecho respecto a los ejes, metas y procedimientos según guiones), sí existe de manera implícita por parte de los elaboradores de la propuesta original del proyecto una orientación macroteórica epistémica que define la visión y misión del proyecto, con un carácter más bien internalista (externalista)¹, sistémico (estructural), fragmentario (totalidad), sincrónico y diacrónico dentro del sistema (dialéctico-histórico-transformador), que enfatiza la cohesión y la integración social dentro del sistema existente; por lo tanto, criticidad que define su límite al/en el *statu quo* (continuismo).

Asimismo, el abordaje de la vulnerabilidad, exclusión, etc., utiliza un concepto de desigualdad desde la perspectiva de la diferencia, que enfatiza temas, grupos, individuos, pero de manera fragmentaria, no de procesos interdependientes de inclusión estructurante para el desarrollo social total. De esta manera, no se discute la superación de la desigualdad de manera sistémica total, sino de compensarla desde el enfoque de la diferencia –género, etnicidad, jóvenes rurales–, estableciendo la postura y a la vez, los límites del abordaje. El propio lenguaje denota esta orientación: sistema, integración, cohesión social, etc.

Más allá de lo señalado se considera la propuesta válida, productiva y prospectiva, con los límites establecidos por el marco general asumido en las fases o respecto al sistema vigente, no presuponiendo la transformación para dar cuenta de los ejes y objetivos trazados.

Mientras otros tipos de cambios más generales, históricos, con orientaciones discontinuas no se propicien, las políticas compensatorias contra la discriminación de cualquier tipo, así como de la exclusión, vulnerabilidad por pobreza se presentan como una de las pocas ofertas a seguir con carácter progresista, ampliando lo más posible la lógica político-cultural del Estado benefactor y desarrollándolo más en países donde todavía no se ha puesto en práctica, o solo de manera muy reducida (áreas, geografía, beneficiarios, etc.), como en el caso de Paraguay.

Por ello, siempre se coloca como punto de debate en los foros, seminarios y congresos nacionales e internacionales muchas críticas, pero pocas propuestas aplicables. Dentro de este contexto teórico epistémico situacional, el programa como propuesta es bienvenido, y para Paraguay, con sus vicisitudes históricas, de aplicarse, representará todo un logro y se constituirá en un avance en pro en/de la defensa y expansión de los derechos

de nuestros ciudadanos, desde la educación a la superación de otras tantas privaciones –desigualdades/diferencias sociales - ligadas (como discriminaciones).

Descripción y análisis de la intervención

Realidad del marco legal nacional respecto al acceso permanencia inclusiva

¿Qué nos dice la descripción y análisis acerca del marco legal asociado al diagnóstico nacional (DN) de las instituciones de educación superior (IES) respecto a los elementos claves determinados sobre la equidad y la pertinencia social?

Las dimensiones operativas², que permiten realizar una lectura crítica de la situación al interior de las IES respectivas (de tipo más focal, puntual o fragmentario y descriptivo), considerando el contexto general nacional como totalidad dinámica (sincronía y diacronía tanto de la diagnosis como de las políticas respecto a la ES y sus IES), son:

- Contexto;
- Marco legal normativo;
- Políticas nacionales de educación superior;
- Institucionalidad de la educación superior;
- Selección de alumnos;
- Régimen de financiamiento del SES;
- Alumnado y representatividad;
- Certificación de profesionales;
- Empleabilidad;
- Profesorado e investigadores.

Para el caso de Paraguay, por sus particularidades históricas culturales, se acrecentaron otras variables a las descritas, pues se consideraron fundamentales para conocer, entender y pensar políticas de manera interinstitucional e internacionalmente. Por ejemplo, se rescata la situación lingüística (5 familias), su complejidad étnica, asociada al registro de por lo menos 20 naciones-etnias, siendo la guaraní, una de ellas con diversidad étnica (6 pueblos). Esto, considerando que uno de los ejes fundamentales del proyecto-programa es justamente superar las exclusiones étnicas con una política definida de inclusión de la población autóctona, clave de su soberanía y autonomía.

A este aporte se suma la situación de *bonus* demográfico de la población paraguaya, dada su juventud, la permanencia de todavía altas tasas de natalidad (aunque en declive), y una población adulta mayor en lenta expansión.

Se presentan a continuación algunos de los hallazgos³ más destacados de manera sintética, respecto a la dimensión contextual territorial en sus lazos con el marco legal normativo que regulan el accionar del SES y de sus instituciones, así como los marcos legales (IES) y sus «leyes, decretos leyes, reglamentos y/o convenios que defienden el derecho a la educación de grupos vulnerables». Esto, considerando los documentos, datos secundarios y entrevistas obtenidas a lo largo de nuestra investigación, contrastados con los marcos legales vigentes (Constitución Nacional, Ley de Educación Superior, de Universidades, sus Modificaciones, Proyectos en la Comisión Bicameral, etc.), y con las dimensiones y objetivos definidos dentro de nuestro proyecto.

- No existen en los marcos legales nacionales macro, referencias específicas y operativas respecto al tratamiento abordaje e incorporación de la problemática, eje transversal, etc., de la igualdad de oportunidades–vulnerabilidad/exclusión (jóvenes de las zonas rurales–desigualdad–pobreza), del eje inequidad-equidad, de género e inclusión indígena dentro de la política de la ES y sus IES, como cobertura legal de los derechos de los grupos vulnerables; convenios de discriminación positiva; declaraciones explícitas de regulación.
- Carencia de mecanismos para integrar a las poblaciones vulnerables en la ES, de manera sistemática y como parte de una política de inclusión y pertinencia social –mujeres (diferencia-género), indígenas (diferencia-étnicas); jóvenes rurales (vulnerabilidad-desigualdad-pobreza). La experiencia de Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Nacional de Asunción y el Instituto Paraguayo del Indígena es una muestra de iniciativa que favorece la inclusión de las poblaciones en situación de vulnerabilidad.
- No se ha accedido, ni encontrado ningún documento formal oficial, aun fruto de las informaciones facilitadas por las propias autoridades del MEC encargadas de la dirección de las universidades e institutos superiores, de una política general eje, acción focalizada o acción estructurante de investigación, donde se sistematice el tema de la inclusión social, y se la articule-ligue-contextualice en/dentro, y respecto a la situación de la realidad actual del país (presente) y de un proyecto país (futuro).
- Sí se encuentran esparcidas actividades focales, puntuales (desarticuladas interinstitucionalmente; sin alcance de política de gestión público-educativa), pero que al confundir inclusión con aceptación de personas (en términos individuales, méritos, una beca casual, un éxito deportivo, etc.) a lugares que antes no accedían, o a apoyar alguna variable de alguna de las condicionantes de su situación de exclusión, no llegan a realizar más que un enmascaramiento de inclusión (por ende, de la situación estructural e histórica de exclusión) y una pérdida de oportunidad de inclusión, cohesión y equidad en las macropolíticas diseñadas desde los organismos estatales competentes y/o de emprendimientos privados.
- No se encuentran en las universidades tanto públicas como privadas ni siquiera

una línea de investigación que haya sistematizado el tema de la inclusión o de la exclusión desde el punto de vista cultural, estructural e histórico. Paso este, necesario para el delineamiento de políticas de inclusión-cohesión-equidad, con determinada definición u orientación social.

- Las políticas de becas, hasta el presente, distan de generar equidad (de género), inclusión, integración y cohesión social (población pobre, joven y rural, e indígenas).
- Frente a las equidades de base naturales en la distribución por edad y género, se destacan las desigualdades de acceso al sistema educativo por género, así como ámbito geográfico, siendo las más afectadas las jóvenes provenientes del medio rural, y más aún, las de origen étnico-indígena.

Prioridades y planes de acción

Como conclusión de los hallazgos presentados anteriormente, se fundamenta la relevancia social y educativa de poder instalar en el debate nacional –agenda política y normatividad–, desde IES públicas y privadas, alguna propuesta de marco legal para la discriminación positiva o por cuotas como política de inclusión y pertinencia social dentro del ámbito de la ES. Esto es de por sí un éxito independientemente de los resultados que se obtengan, tanto para las universidades que la implementen y ya discuten y consideran, y sobre todo para los beneficiarios, los grupos vulnerables –jóvenes campesinos, minorías étnicas-indígenas–, y por diferencias como la de género –mujer–, que tienen una oportunidad realizable.

Al efecto, creo que la intervención del Estado, a través del MEC y las instancias institucionales vinculadas con la ES, se hace estratégica, articuladora y expresión de la asunción de una de sus responsabilidades sociales fundamentales: la inclusión educativa superando desigualdades y discriminaciones por diferencias sociales.

Cabe agregar, reforzando lo anterior, que en el marco del proyecto se ha compartido e intercambiado ideas y experiencias con otros colegas del proyecto en el marco del enfoque multicultural y plurilingüe (cotas o cuotas de inclusión), rescatando, reconociendo y problematizando la inclusión social (desigualdades/discriminaciones) a través de la identidad cultural histórica resituando a los pueblos indígenas ancestrales/originarios. Experiencias como estas, tan próximas a nosotros en varios sentidos, deberían tomarse como estímulos por parte del Estado, sus autoridades y técnicos en el diseño futuro de sus políticas en el ámbito de la ES.

Respecto a la intervención directa de las IES de la ES implicadas en el proyecto, se definen propuestas concretas y producto de los hallazgos y conclusiones de las investigaciones en curso, tanto institucionales como de carácter nacional, a través de planes de acción. La idea es que los planes planteen una serie de objetivos claves, concretos, focales expandibles y realizables a corto, mediano y/o largo plazo. Acciones que luego

de aplicadas deben ser acompañadas y monitoreadas. Más abajo, a manera de cierre del presente trabajo, se presentan algunos logros como buenas prácticas.

De esta manera, los tres ejes transversales del proyecto se podrán asimismo trabajar de manera simultánea, logrando una articulación en el tratamiento de la *equidad y cohesión social* en las IES:

- Igualdad y equidad de género.
- La incorporación de la dimensión (vulnerabilidad; desigualdad; pobreza; exclusión) en el discurso – visibilidad – política de inclusión de la IES, que hacen a la inclusión y pertinencia social de colectivos objetivamente estructurales como los jóvenes rurales pobres (equidad, inclusión y cohesión social).
- La incorporación de la dimensión (vulnerabilidad; discriminación; exclusión) en el discurso – visibilidad – política de inclusión de la IES, que hacen a la inclusión y pertinencia social de colectivos objetivamente estructurales como los étnicas – indígenas (equidad, inclusión y cohesión social).

Buenas prácticas para la equidad e inclusión socioeducativa

Como aspecto central de la tercera etapa, como conclusión parcial de la ejecución y seguimiento de los planes de acción de nuestras IES, considerando las prácticas institucionales existentes o en marcha, y las directamente proyectadas desde Riaipe, se presentan en las siguientes buenas prácticas ya concretizadas en el ámbito local:

- Política de género. Vocabulario de género. Política institucional de género. Generar conciencia en la praxis, de la igualdad y equidad de género, mediante la introducción del mensaje, lenguaje y vocabulario no sexista.
- Línea de investigación y espacio para publicación en la Revista Internacional sobre los ejes de Riaipe.
- Sensibilización sobre la exclusión. Exclusión y vulnerabilidad socioeducativa. Estrategias de apoyo y compensación educativa para hacer frente a la historia de exclusión – discriminación intra (dentro de la universidad) y extramuros (sociedad acceso a la universidad).
- Políticas de inclusión social, becas y extensión. Exclusión y vulnerabilidad socioeducativa.
- Extensión y publicaciones al respecto. Transferencia y extensión. Promoción y realización de actividades de transferencia que se definen como talleres, cursos monográficos, conferencias, charlas, debates sobre temas de actualidad, así como actividades de integración y de acción social, tales como acciones de voluntariado, y escuelas infantiles de deportes.

Conclusión

Por último, para cerrar el presente artículo, una cuestión importante, considerando la creación de redes interuniversitarias, es que no se puede exigir a las instituciones privadas hacerse cargo a nivel macro en lo socioeducativo lo que las instituciones públicas al efecto no asumen ni sustentan como políticas.

Pero, las IES privadas del país tienen la ventaja justamente de poder aplicar en su interior, la intervención propuesta desde este Programa Marco, y desde su experiencia y visibilidad, incidir tanto en la implementación en otras IES del país, como en el diseño de políticas por parte del Estado, haciendo de la propuesta una política de real inclusión e integración social, a partir de cambios estructurales e institucionales que garanticen gradativamente el acceso a una educación de calidad para aquellos grupos vulnerables que constituyen su población beneficiaria, es decir, mujeres jóvenes (género), jóvenes campesinos/as (desigualdad social), y jóvenes de los pueblos originarios (étnicas).

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (s.f). Recuperado de: <<http://www.aneaes.gov.py>>.
- Banco Central del Paraguay (2010). Anexo estadístico febrero 2010. Recuperado de: www.bcp.gov.py.
- Bareiro, Line (2005). Discriminaciones. Debate teórico paraguayo. Legislación antidiscriminatoria. Compilado. CDE – UNFPA. Asunción, Paraguay.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Borda, Dionisio (2007). Economía y empleo en el Paraguay. Asunción, CADEP.
- Borda, Dionisio (2008). Crecimiento económico y empleo: sostenido, sustentable y equitativo. En: Notas para el Debate Electoral 2008. Asunción, CADEP.
- Caballero, Javier (2006a). Sociología aplicada a la realidad social del Paraguay. UCA – CEADUC. Colección Universidad y Sociedad n.º 1. Diciembre del 2006a. Asunción, Paraguay.
- Caballero, Javier (2006b). *Antropología socio cultural*. Asunción: Don Bosco.
- Caballero, Javier (2009) Realidad social del Paraguay II. UCA – CEADUC. Asunción, Paraguay.
- Caballero, Javier (2010). El Paraguay actual, 2ª Parte (1998-2010). Con Edwin Brítez. Colección. La gran Historia del Paraguay n.º 15. El Lector – ABC. Asunción, Paraguay.
- Caballero, Javier (2011). Derechos humanos, sociedad civil y transición democrática. En prensa. *Revista Irundú*. UAA, Asunción, Paraguay.
- Caballero, J. y Céspedes, R. (2006). Realidad social del Paraguay (1998 / 2001). UCA – CEADUC – Cidsep. Asunción, Paraguay.
- Guillén G., C., Glavinich, N., Greco, Z. y Martínez, A. (s.f.). «Educación superior y empleo en Paraguay», *Les cahiers psychologie politique*. Recuperado de: <<http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=796>>.

- Carrera, C. (2004, diciembre). Diversidad cultural y desarrollo humano: Una caracterización de los diversos grupos lingüístico-culturales del Paraguay. En Diálogos sobre Identidad y Diversidad Cultural en el Paraguay.
- CIRD/USAID (2003, noviembre). Cultura política, sociedad civil y participación ciudadana. El caso paraguayo. VIAL, Alejandro (coordinador). CIRD – USAID. Asunción, Paraguay.
- CIRD/USAID (1998). Transición en el Paraguay. Cultura política y valores democráticos. Asunción.
- Comisión Nacional de Reforma de la Educación Superior (2006, agosto 31) Anteproyecto de Ley de Educación Superior.
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (2002). La Reforma Educativa desde la perspectiva de género. Asunción, Paraguay.
- Consejo Nacional de Educación y Cultura (2004). Educación Indígena. Por José Zanardini. n.º 9, Asunción, Paraguay.
- CPES – HARVARD INSTITUTE FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (1993). Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estrategia para su reforma. Asunción, Paraguay.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2003). Resultados Finales. Censo Nacional de Población y Viviendas. Año 2002 – Total País. Vivienda y población. DGEEC/BID. Fernando de la Mora, Paraguay.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2007). Principales Resultados EPH 2007 – Encuesta Permanente de Hogares. Fernando de la Mora, junio 2008.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos-Secretaría Técnica de Planificación (STP) (2008). Principales Indicadores de Empleo. Resultados de la Encuesta Permanente de Hogares 2008 (EPH 2008). Recuperado de: <<http://www.dgeec.gov.py/publicaciones>>.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2009a). Principales resultados de la revisión, actualización y mejora de la metodología de medición de la pobreza en el Paraguay. Período 1997-2008. Paraguay.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2010). Principales Resultados de Pobreza Ingresos. Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1982, 1992 y 2002. Recuperado de: <<http://www.dgeec.gov.py>>.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, y Banco Central del Paraguay (2008). Compendio Estadístico 2008. Recuperado de: <<http://www.dgeec.gov.py/>>.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, y Organización Internacional del Trabajo. (2005). El mercado laboral en Paraguay. Paraguay.
- Dirección General de Educación Superior (s.f). Recuperado de: <<http://www.educaciónsuperior.mec.gov.py>>.
- Foucault, Michel (1974). *Microfísica del poder*. Río de Janeiro, Brasil: Editorial Gral.
- Galeano, Luis (2002). La sociedad Dislocada. CPES. Asunción.
- Instituto Superior de Educación (s.f). Recuperado de: <<http://www.ise.edu.py>>.
- Ministerio de Educación y Cultura (s.f). Recuperado de: <<http://www.mec.gov.py>>.

- Ministerio de Hacienda (2008). Plan Estratégico de Desarrollo Económico Social 2008-2013. Recuperado de: <<http://www.bcp.gov.py>>.
- OCÉANO Grupo Editorial. (s.f). Constitución Nacional del Paraguay. Edición no venal. Impreso en España.
- PNUD (2007). Atlas de Desarrollo Humano Paraguay. País, Departamentos, Distritos. Versión en CD, 2.0. Paraguay.
- PNUD (2008). Informe Nacional sobre Desarrollo Humano. Equidad para el desarrollo. Paraguay. Recuperado de: <<http://www.undp.org/py/dh>>.
- PNUD (2009). Oficina de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Notas sobre Desarrollo Humano N° 6.Paraguay. Recuperado de: <<http://www.undp.org/py/dh>>.
- PNUD (2010). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Costa Rica. Recuperado de: <<http://www.idhalc-actuarsobrefuturo.org>>.
- PNUD (2011). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. JUVENTUD INDÍGENA Y DESARROLLO HUMANO. Nota de Desarrollo Humano. n.º 9, marzo de 2011. Paraguay
- PNUD – UNICEF – UNFPA (s.f). Paraguay. Invertir en la gente. Boletín del Proyecto Gasto Social en el Presupuesto. Recuperado de: <<http://www.gastosocial.org.py>>
- Poder Legislativo (s.f). Ley n.º 1264 general de educación. Recuperado de: <<http://www.mec.gov.py>>.
- Portal Educativo Paraguayo (s.f). Recuperado de: <<http://www.arandurape.edu.py>>.
- Rivarola, Domingo M. (2001). Escenarios socioculturales y reforma educativa. En: Escenarios para la Construcción del Futuro. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Revista Paraguaya de Sociología n.º 110, enero – abril de 2001, pp. 83-102. Asunción – Paraguay.
- Rivarola, Domingo M. (1991). Una sociedad conservadora ante los desafíos de la modernidad.. Asunción – Paraguay. Arte Editores.
- Rivarola, Domingo M. (2003). La educación superior universitaria en el Paraguay. En: Cuadernos Pedagógicos. ¿Cuál es la universidad que queremos? UCA – FF y CH, pp. 19-22. Asunción, Paraguay.
- Rivarola, Domingo M. (2004). *La educación superior universitaria en el Paraguay*. (2.ª ed.) Asunción, Paraguay: Iesalc Ediciones.
- Rojas M., M. (2003). ¿Por qué la universidad paraguaya no ocupa su lugar? En: Cuadernos Pedagógicos. ¿Cuál es la universidad que queremos? UCA – FF y CH, pp. 60-65. Asunción, Paraguay.
- Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (s.f). Recuperado de: <<http://www.sna.gov.py>>.
- UNESCO (s.f). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina – SITEAL -IPE-UNESCO Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

UNESCO (s.f.). Sistemas Educativos Nacionales, Organización de los Estados Iberoamericana para la educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <<http://www.oei.es/infibero.htm>>.

UNESCO – IBE (2010/11). Datos Mundiales de Educación. Paraguay. VII Edición. Recuperado de: <<http://www.ibe.unesco.org/f/>>.

Universidad Autónoma de Asunción (2001). Recuperado de: <<http://www.uaa.edu.py/>>.

Notas

1 Notas (La experiencia de intervención internacional para la equidad en la educación superior de la Red Riaipe entre instituciones de educación superior de AL y la UE).

Usamos como fundamentos o bibliografía básica los datos de tres documentos principales: I) Plan de trabajo por Año. European Commission Europe Aid - Cooperation Office Latin America Directorate. ANNUAL OPERATIONAL PLAN FOR PROGRAMME ALFA III PROJECTS Project Title: Programa Marco Interuniversitario para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior - Riaipe 3. Project Code: Europe Aid/129877/C/ACT/Multi. 21 páginas. II) Revisión y análisis local y regional de las políticas y prácticas de equidad en E.S. (1. Recuperación de objetivos, acciones y productos (FI); 2. Descriptores para elaborar el informe institucional; Descriptores para documentar informe nacional) Prof. José Antonio Ramírez Díaz. Lisboa, Marzo del 2011. Documento de referencia en Power Point presentado en el Seminario de la EU. Y, (III) Programa Marco Interuniversitario (PMI) para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (Riaipe 3). Dra. Sandra Montané (Universidad de Barcelona) y Dr. José Antonio Ramírez (Universidad de Guadalajara). Lisboa, Marzo de 2011. Documento de referencia en Power Point presentado en el Seminario de la EU.

2 Todo lo que aparece entre paréntesis es en tensión-oposición entre las propuestas que se discuten o se explicitan, tratando de exponer explícitamente los abordajes, tanto del Programa, como de los respectivos Equipos de Investigación de cada Institución participante.

3 Como parte de la bibliografía básica, de acuerdo con el documento: Guía para el Análisis de los Informes Nacionales (Documento para Discusión), según las pautas de la Tabla donde se detallan las 1. Dimensiones.

4 Para los hallazgos de la investigación institucional y nacional de manera completa, el/la interesado/da podrá remitirse a los informes completos subidos en las Plataformas de la Universidad (Autónoma de Asunción y/o de la UNA) y del Programa Riaipe. En los mismos, se desarrollan los datos por extenso, tanto respecto al contexto macronacional como para la diagnosis institucional.

■ Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias, ¿y la formación de ciudadanos competentes?*

Carolina España Chavarría**

Dolores Rodríguez Martínez***

Resumen

Tradicionalmente el hecho educativo en el contexto universitario ha puesto su acento en la instrucción y en la concepción de que el alumno es sujeto pasivo de la recepción de conocimientos que posee el profesor como gestor de la educación; no obstante, actualmente, producto de las demandas impuestas por la sociedad del conocimiento, es el discente, el centro del accionar formativo, y el profesorado, el mediador activo del proceso, por lo que se acentúa el aprendizaje, resaltando la autonomía del conocimiento y su funcionalidad para la vida personal y profesional de los implicados en él.

Los retos que impone la educación en la sociedad del conocimiento implican una transformación de los contextos donde se enseña, condición que es respaldada según la investigación doctoral, base del presente escrito, en la que fungen como tutora y doctoranda respectivamente, quienes comparten la autoría de las reflexiones expuestas a continuación.

Palabras claves: Sociedad del conocimiento; El discente, el centro del accionar formativo; El profesorado, el mediador activo del proceso; Transformación de los contextos donde se enseña.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação* ISSN – 1681 – 5356. n.º 61/3 – 15/03/13.

** Escuela de Secretariado Profesional, Universidad de Costa Rica.

*** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería.

Abstract

Traditionally, education within the university system has placed emphasis on instruction and the notion that the student is a passive recipient of the knowledge and information imparted by professors. However, currently, as a result of demands imposed by knowledge society education experts, students/learners are viewed as the center of educational activity and professors/teachers assume the role of active mediators. Therefore, learning exchanges highlight the existing autonomy of knowledge and functionality of those involved.

The challenges that knowledge society imposes on educational activities imply transformation and shifts within teaching contexts. This assumption is supported by the doctoral dissertation that is the basis for this paper where doctoral adviser and advisee share authorship of the reflections that are presented in this work.

Key Words: Knowledge society, the learner as center of the educational activity, the teacher as active mediator of the process, transformations in the context of teaching

Introducción

La investigación realizada refleja muchos de los mitos manejados por el profesorado respecto a su práctica, puesto que lo que se emprendió fue, tal y como lo evidencia su título, un «Estudio de las competencias explícitas y subyacentes en las prácticas docentes promovidas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA».

En este sentido se escogió a la Universidad Nacional como el marco y espacio de referencia que se construye para investigar la problemática delimitada como el objeto de estudio de esta investigación: La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Heredia (Costa Rica), tomando como su referente empírico a los docentes y estudiantes, quienes se constituyen en el eje central para llegar a ubicar y colocar en el contexto la relación establecida entre competencias, aprendizaje-información y conocimiento.

Con el propósito de conocer el impacto provocado por el desarrollo de las competencias docentes en la práctica pedagógica promovida, se plantearon varios objetivos como guías para encauzar el estudio, los cuales fueron direccionados a indagar la opinión del profesorado acerca de las competencias esenciales para ejercer su labor docente y las consideradas necesarias por el grupo estudiantil para la promoción de aprendizajes y desarrollo profesional. Igualmente importante fue el análisis del perfil por competencias utilizando diferentes fuentes bibliográficas de la institución, así como información relacionada con las cuestiones en estudio para poder establecer si existe relación entre

las competencias explícitas y las competencias subyacentes del profesorado, así como también el valorar la práctica organizativa institucional en ambas competencias.

El desarrollo de este estudio requirió de un proceso de indagación empírica sobre las concepciones del profesorado acerca de las competencias claves necesarias para ejercer su labor docente; así como conocer la opinión del estudiantado sobre las competencias necesarias en su aprendizaje y su desarrollo profesional, además, del análisis del perfil por competencias derivado de la documentación recopilada.

El proceso de exploración y entendimiento de la documentación institucional, así como otras fuentes de consulta relacionadas con el eje de investigación fueron los elementos necesarios que en conjunto con los datos emergidos del trabajo de campo hicieron posible emprender el proceso de triangulación.

La intención es que este estudio responda al aporte sobre las posibilidades y retos de este cambio educativo, tomando en cuenta el contexto social y sus demandas a la educación para dar las respuestas competentes a los desafíos que se le imponen. De allí la atención puesta a la función docente, como elemento clave para darle sentido al aprendizaje promovido, a partir del desarrollo, la internalización y puesta en práctica de competencias renovadas que permitan analizar, sintetizar, razonar críticamente, fundamentar, relacionar y provocar cambios en su pensamiento y en el del colectivo estudiantil al que se debe.

A lo largo de esta investigación de corte cualitativo realizada en el periodo lectivo 2010 y 2012, se utilizaron las técnicas para la recogida de datos: entrevista docente, entrevista estudiante, grupo de discusión, observación de clase y cuestionario docente; fue posible comprender la existencia de algunas contradicciones inherentes al hecho pedagógico y la escasa incidencia que mantiene un enfoque de enseñanza por competencias, pues de todos es sabido (Delors *et al*, 1996; Morin 2011; Perrenoud, 2005) la obsolescencia de la educación superior para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual y a la formación de los estudiantes universitarios, ¿la solución estará en la medida y unificación de los resultados?

Pareciera ser que el problema es mucho más complejo y aun cuando no se habían resuelto ciertos males que se vienen arrastrando de la enseñanza más tradicional, la misma que intenta bañar con un nuevo lenguaje ciertos mitos que ensombrecen el verdadero problema.

A las competencias, así como a los conocimientos puestos al servicio del ser humano para su propio beneficio se les valora por encima de un simple conocimiento y habilidad desarrollados por el sujeto. Requieren de comprensión de los problemas a los que se enfrenta el sujeto en los distintos ámbitos de su vida, a la capacidad de accionar racional y éticamente para resolver las demandas complejas planteadas por dichos problemas movilizando recursos cognitivos, socioafectivos, motores, en un contexto particular. Asimismo, se les

asigna una complejidad de significados que no adquieren traducción en la práctica, pues acotan y reducen que el significado de una auténtica educación de calidad ¿es formar a ciudadanos competentes y no competitivos por donde debe ir el discurso? Este y otros asuntos pretenden ser abordados a continuación desde seis diferentes mitos manejados por el colectivo docente participante en la investigación anteriormente expuesta.

1.º mito. Educar en contextos donde las verdades suponen ser absolutas, en donde existe extrema certeza del tipo de problemas que deben ser abordados en la vida.

La universidad es reconocida como una institución de enseñanza viva y dinámica, la cual forma desde y para la sociedad. Su función se debe a la significancia de los aprendizajes promovidos a partir de las realidades a las que se le vincula, así como también establece Delors *et al.* (1996), a la formación en valores como las herramientas que permitan la participación dinámica a lo largo de la vida y en comunión con un proyecto de sociedad actual.

La universidad, producto de los requerimientos actuales (Declaración de Bolonia), reta al docente a que centre su planificación en el aprendizaje del estudiantado, facilitándole la construcción del conocimiento que se asienta en una base teórica entendible y con sentido funcional, donde los aprendizajes son promovidos desde el contenido disciplinar y también desde las realidades y experiencias que el discente ha vivido a lo largo de su formación, formal e informal, como elementos claves que contribuyen al desarrollo de competencias.

Por tanto, cuando se logra alcanzar entendimiento se activan los conceptos y se emprende la acción, sin entendimiento no hay posibilidades de reaccionar. Con esto no se está diciendo que se deba seguir apostando por una educación universitaria basada en un sistema de certezas; por el contrario, es necesario que la educación para la incertidumbre se constituya en parte eficiente de la enseñanza superior.

Los enigmas que suponen resolver el colectivo estudiantil, a partir de las construcciones del conocimiento que desarrolle en los contextos universitarios, no podrán nunca conocerse en su totalidad, las necesidades y las realidades de los sujetos se tornan obsoletas con tremenda rapidez, lo que para uno es hoy imperante saber, ya mañana no lo es, y son otras las inquietudes que invaden al colectivo.

Es necesario recordar que a nuestro alrededor premia más la incertidumbre que la certeza; por ello, la educación universitaria deberá asumir la responsabilidad de desarrollar competencias en su alumnado que le permitan estar alerta y en condiciones para planear y enfrentar problemas inimaginables.

2.º mito. El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por la cantidad de teoría que se logre asimilar por al menos algunos cuantos.

De acuerdo con la línea de pensamiento de Gimeno (2008), quien indica que «ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no solo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente» (p. 10), pareciera ser que los desafíos de la educación contemporánea impactan sobre las propuestas curriculares que se han promovido y a su vez, imponen una transformación de aquellas materializadas en políticas curriculares y prácticas docentes.

Lo anterior hace urgente la transformación de los contextos de aprendizaje por unos, en donde sus artífices se convenzan de la necesidad de crecer intelectual y emocionalmente, en donde se logre desarrollar competencias que permitan criticar el conocimiento construido, especialmente, cuando este presenta altos grados de error e ilusión.

Formarse para evitar que las supuestas «grandes ideas» imposibiliten ver el panorama completo, conduce al desarrollo de la capacidad de tolerancia para convivir con las ideas propias respetando las de los demás. Esta competencia humana es responsable de contribuir a mejorar la calidad de vida personal, social y profesional del sujeto.

La capacidad de comprensión desarrollada por el universitario sobre lo que verdaderamente es relevante aprender, será pieza fundamental que garantice la viabilidad de una formación democrática abierta, sin fisuras que pongan en riesgo el necesario entendimiento de lo sustancial como la llave que abrirá un accionar resolutivo, pleno y activador del componente emocional.

El colectivo docente está llamado a asumir el gran reto ético de democratizar los aprendizajes promovidos. La creación de espacios para la toma de decisiones desde el consenso de todos y cada uno de los participantes en el proceso es una más de las tareas a promover por el profesional.

Dejar que el conocimiento deje de estar siendo elitizado, implica formar una sociedad con mayor oportunidades de libertad individual, producto de una planificación y organización del acto pedagógico que garantice la democracia, funcionalidad, pertinencia y permanencia del saber, ya que, como bien lo apunta Gimeno (2008), todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe reflejar el máximo aprecio que pueda tenerse por los conocimientos y poderlos transformar en competencias.

3.^{er} mito. Lo importante es dar cada materia lo mejor posible. El manejo de la disciplina es lo que garantiza el éxito en la formación.

Trascender de una formación centrada en lo disciplinar y no en los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la vida, se aleja de una

concepción más amplia y humana del profesional de quien se espera haga funcionar su conocimiento con autonomía, fundamento y una gran dosis de motivación profesional.

La necesidad de mantener una integralidad de los aprendizajes promovidos se coincide como pieza clave para evitar la tradicional forma de conducir los procesos de formación universitaria, aquellos en donde la fragmentación de los saberes no ha dejado emprender la debida reflexión sobre lo que se enseña, además de desvirtuar el requerido y pertinente valor de la función educativa que impulsan los contextos de educación superior.

Autores como Morin (2011) coinciden en que lo fundamental del proceso pedagógico consiste en la no fragmentación de los saberes, la requerida autorreflexión de los artífices del proceso sobre los aprendizajes promovidos y la puesta en marcha de un modelo educativo dual entre las disciplinas y el enfoque de enseñanza utilizado; en este caso, en particular, aquel que está orientado al desarrollo de competencias para asumir los retos que impone la vida desde lo más simple a lo más complejo.

La promoción de una educación universitaria, que potencie el desarrollo de capacidades más allá de las cognitivas, es congruente con el llamado que la sociedad le hace a la función educativa que cumple dicha institución.

Existe una gran necesidad de aprovechar los espacios de formación superior para garantizar el desarrollo de profesionales capaces de atender de forma eficaz los problemas profesionales y personales que se les suscitan. De allí la pregunta, ¿cómo será posible lograrlo? La respuesta podría estar sujeta a la calidad de las competencias que el estudiante logre desarrollar en los contextos de aprendizaje, aquellas mismas responsables de transformar su condición humana desde una visión ética e innovadora.

4.º mito. Todo cambio es innovador. Sin cambio no hay mejora. La universidad dicta el cambio y como docente hay que adaptarse.

El ámbito educativo no se escapa de las realidades que conllevan los cambios y las transformaciones que el contexto impone, especialmente cuando se refiere al saber para educar, al aprender a vivir, al profesorado como co-educador y demás elementos implicados en el hecho educativo.

Coincidiendo con Santos (2001), se defiende que las ideas sobre la enseñanza por sí solas no generan mejoras, es decir, una idea trasciende e impacta en la medida que ella cale en el sentir de los promotores del proceso.

Un ejemplo de lo expresado anteriormente es el enfoque de enseñanza por competencias, al cual convendría darle una transformada lectura para poder disociarle de la

concepción que la describe como un simple instrumento para adquirir destrezas. El enfoque amerita que las ideas sobre el conocimiento se transformen, otorgándole al conocimiento un valor indiscutible (Gimeno, 2008), pero no de forma impositiva, pues deberán ser ideas que se construyan en colectividad, que resulten próximas a la cultura educativa y a la práctica cotidiana que se supone deriva de ella.

Cualquier transformación en los enfoques de enseñanza estará condicionada en alguna u otra medida a la cultura institucional gestada (condición que produce comprensión común entre sus miembros respecto al comportamiento apropiado, fundamental y significativo), la cual estará vinculada de forma categórica a la cultura oficial (percepción de los empleados respecto a la cultura organizacional promovida, la cual afecta sus actitudes y comportamientos) reflejada en las políticas curriculares y, consecuentemente, en las prácticas pedagógicas que de estas suponen derivarse.

Según lo expuesto anteriormente, es posible suponer que las actitudes tomadas y las políticas implementadas van a estar sometidas a la imposición institucional y a la doble tensión que esta suele reflejar: representar un recurso al lado de otros para una educación ideal.

Como consecuencia, la cultura institucional será la responsable de determinar el discurso, la ideología y el accionar de sus artífices. Entre las funciones más relevantes se destacan: a) definir fronteras; b) transmitir un sentido de identidad; c) facilitar la generación de compromiso mucho más allá que el interés individual; d) mejora la estabilidad del sistema social; y e) servir como mecanismo que da sentido y control para guiar y conformar las actitudes y comportamientos de los empleados.

El desarrollo de una cultura dominante implica su reproducción y promoción, a partir de las tradiciones, rutinas, costumbres, rituales e inercias, modelados en el seno institucional, mismas que condicionan al colectivo docente como también al tipo de formación en que se desarrolla.

Además, el conocimiento de la cultura institucional, origen, estructura organizativa, actitudes e intereses, roles y comportamientos de quienes la conforman y se nutren de ella, se constituye en una más de las funciones que deberá asumir la universidad como instancia educativa y el colectivo docente como mediador activo del proceso, ya que su desarrollo y evolución personal y profesional provoca, a su vez, el desarrollo institucional de cualquier tipo de corte, tradicional o innovador.

Se destaca entonces que sin un debido conocimiento y aceptación docente de la cultura institucional se hace difícil la reconducción del proceso de enseñanza por uno en donde la innovación se considere una práctica permanente para el ejercicio de la función formativa. Lo anterior puesto que se destaca que entre los obstáculos más reconocidos de

un débil empoderamiento cultural están el servir como barrera para el cambio y limitar la diversidad en la práctica.

5.º mito. Docente sin vocación no es docente. La vocación se trae, no es posible aprenderla.

Una de las claves del éxito de la educación está guiada por la transformación de la función docente y el grado de conciencia que se desarrolle sobre el impacto de los aprendizajes promovidos en el contexto universitario.

Cuando el profesorado es consciente del alcance e impacto de su función como mediador activo del proceso de aprendizaje y toma conciencia de las nuevas formas de conocer, entender y hacer funcionar el conocimiento, se apropia del conocimiento que la teoría y la práctica le han facilitado, logrando así desarrollar su vocación, parte fundamental para la autonomía profesional.

Lo anterior no se aleja de lo afirmado por Marchesi, en su obra *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*, editada en el 2007, quien aborda la vocación docente desde su componente moral, en donde es necesario mantener una actitud reflexiva ante el comportamiento que se promueve en el trabajo y su congruencia con las razones que provocan dicho actuar. Este autor sostiene que es el componente moral del profesional el que lo impulsa a mantenerse dinámico y comprometido con lo esencial de su función a lo largo de su vida profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje promovido por un profesional con vocación, supone ser una guía de orientación para el aprendizaje, en donde el docente propicia las condiciones idóneas para construir conocimiento de forma colaborativa, significativa y funcional.

La vocación docente no es congruente con actitudes autoritarias de la pedagogía tradicional en la que las imposiciones sobran y merman los aprendizajes en libertad, producto de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión, de allí lo expresado por Papert (1995), cuando afirma que el educador debe actuar como un antropólogo y, como tal, su tarea es trabajar para entender qué materiales y recursos entre los disponibles son relevantes para el desarrollo intelectual de quienes integran el proceso de aprendizaje.

6.º mito. Quien sabe, sabe. El examen lo dice todo. A través de las pruebas es como se sabe quién puso atención o no.

La evaluación, como parte integrante del proceso educativo y de necesaria congruencia, es considerada uno de los elementos fundamentales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las principales características que debe tener la evaluación es su naturaleza funcional y formativa cuando se la interconecta con los contenidos, los programas, los procesos y los métodos diseñados y utilizados en la práctica pedagógica.

Es posible pensar que la evaluación supone influenciar de forma decisiva la promoción de aprendizajes, constituyéndose no en un fin en sí mismo, sino en un medio que incide en el mejoramiento del aprendizaje del alumnado, que impacta desde la innovación la gesta de diseños y procesos curriculares, así como también guía y enriquece la función docente.

A pesar de que la actual transformación educativa le impone a la evaluación tareas meramente formativas que buscan como objetivo la promoción de competencias de orden superior, las cuales según Gimeno (2008), conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción (p. 207), pareciera ser que las mismas se reducen a la comprobación del manejo memorístico de teoría que el docente considera necesaria para aprobar el curso.

Lo anterior podría ser consecuencia de la dificultad que significa dejar atrás la tradicional forma de concebir la evaluación como instrumento para la medición de resultados obtenidos por el colectivo en formación, encasillándola en una mera medición del logro memorístico del sujeto y traduciéndolo a través de una calificación, la cual no indica lo sustancialmente aprendido.

Por tanto, es necesario que la evaluación aparte de ser contemplada como acompañante continuo y parte integral del proceso y del diseño pedagógico, ponga en evidencia los significados que permitirán seleccionar aquellos asuntos relevantes del aprendizaje permitiendo, según Freire (2002), desarrollar la capacidad para construir una base sólida en la que se puedan fundar los juicios, las decisiones y las prácticas en beneficio de un proceso de formación que garantice el desarrollo de ciudadanos competentes, cultos y sensibles.

Reflexiones finales

El marco de referencia del problema investigado fue que la educación actual se diferencia de la tradicional, en la medida en que la práctica vinculada con la teoría se hilvana para construir conocimiento con significancia y funcionalidad.

La función de la acción pedagógica se centra en garantizar al estudiantado y a la sociedad una formación amplia, integral, profunda y relevante, vinculada con las necesidades del entorno y dimensionada desde los fines de la educación en la práctica. Lo que hace que se consideren los procesos de enseñanza y aprendizaje como los responsables de dirigir la práctica pedagógica para la construcción funcional y significativa del conocimiento.

Es de entender que en la contemporaneidad la educación sea valorada como factor de desarrollo, el cual incide en la sociedad a través de la formación promovida. A partir de un saber hacer didáctico promotor de la movilización del conocimiento a situaciones específicas, podrá desarrollarse un ser reflexivo, con sed de conocer, para entender y hacer desde el conocimiento desarrollado.

Traducir en aprendizajes las realidades que emergen del contexto y transformarlas para beneficio del desarrollo autónomo del ser humano permitirá resolver conflictos y proponer nuevas formas para enfrentarlos.

Resulta urgente pasar la página en donde se ha descrito a la universidad como el espacio en donde se enseña solo teoría para dar lectura a una en donde también se desarrollan saberes éticos y ciudadanos, capaces de transformar la actitud del estudiantado y con ello dotarle de herramientas que le permitan gozar de una vida mucho más plena y propositiva.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior deben:

Abordar las competencias como recursos procedimentales y sociodisciplinares puestos en acción para resolver las situaciones-problemas que emergen del entorno, como es tomar en cuenta el enfoque constructor de una colectividad, capaz de nutrirse de forma autónoma de las realidades provistas por el entorno, de los saberes que su experiencia de vida le han dado, de la teoría y convivencias promovidas en los contextos de aprendizajes formales.

Evidenciar la significancia y la funcionalidad de los aprendizajes originados en los contextos de formación como elementos cruciales para que el educar por competencias se constituya en la vía que nos permita entender lo relevante del aprendizaje, dotando al estudiantado de procesos y vías que le lleven a conocer nuevas formas para empoderarse del conocimiento y con ello influir de manera proactiva y permanente en su vida personal y profesional.

Valorar la pedagogía de las competencias como un enfoque promotor de aprendizajes para la vida, para con ello contrarrestar el efecto que resulta de las opiniones encontradas y contradicciones significativas que ha despertado, con lo cual aun habiendo calado en el discurso de los teóricos, pareciera no impactar del mismo modo la enseñanza y la práctica docente aún por la polémica que provocan algunos conceptos.

Referencias

Delors, J.; Mufti, In'am Al; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, N.; Manley, M.; Padrón, M.; Savané, M.; Singh, K.; Steinhager, R.; Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la

- Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: Unesco.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños: Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

■ El modelo pedagógico Alda La experiencia de Alda Educa en 12 escuelas públicas

Fecha de recepción: 22-08-13 / Fecha de aceptación: 14-10-13

Ana Rojas Viñales*

Resumen

Alda Educa es una estrategia de intervención de carácter integral que busca contribuir al logro de la calidad educativa en instituciones públicas. Durante cuatro años acompaña de manera personalizada a toda la comunidad educativa para construir un proyecto educativo institucional (PEI), participativo, integrador y que refleje la realidad social de la propia comunidad.

El trabajo de sistematización sobre la experiencia de Alda Educa busca evidenciar el contexto de intervención, el marco conceptual, las líneas de acción, las principales estrategias desarrolladas, los avances y los nudos críticos que se han presentado durante el periodo que se analiza, en este caso, la experiencia del 2007 al 2011. Fundación Alda espera que el análisis de la sistematización sea un elemento de aprendizaje y comprensión para los actores involucrados en la puesta en marcha de este proyecto.

Palabras claves: Escuela, Comunidad, Proyecto, Integración, Participación.

Abstract

Alda Educa is an intervention strategy that seeks to support the achievement of quality education in public institutions. In its four-year duration, school communities develop an Institutional Educational Project, which is participatory, inclusive and tailored to reflect the community's social realities. The systematization process of the communities' experiences with the Alda Educa program aims to provide insight into contexts of inter-

* Encargada del Área de Evaluación 2013, Fundación Alda, Paraguay.

vention, conceptual frameworks, action items, key developed strategies, as well as the advances and challenges observed during this period of analysis. *Fundación Alda* hopes that the results from this process serve to inform the various stakeholders involved in the implementation of the Institutional Educational Project.

Key Words: school, community, project, integration, participation

Introducción

Fundación Alda tiene como objetivo principal *promover proyectos socioeducativos, como herramientas para el cambio social, considerando el contexto y la realidad paraguaya*. Para trabajar coordinadamente con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se estableció una alianza que fortaleciera los objetivos, fines y metodología del currículum académico nacional. Mediante esta alianza, se identificaron las escuelas que exigían más apoyo en el área pedagógica, así como aquellas que necesitaban incrementar la calidad de la educación de sus alumnos/as.

La propuesta de Alda se fundamenta en un modelo pedagógico español, denominado Alda Educa, basado en el trabajo interdisciplinario, constructivista, que involucra a los diferentes actores, apostando por la creación de un mundo más solidario y plural, que se ajustó para ser aplicado en Paraguay. Uno de los principales componentes que debieron ser considerados fue el idioma, ya que al ser un país bilingüe, fue preciso incluir a las personas que solo hablan guaraní, de modo a garantizar la efectividad de las iniciativas educativas que se implementasen.

Para Alda, sus 10 años de labor en el ámbito de la formación a docentes, directivos/as, padres y madres de familia y referentes comunitarios, representan su principal potencialidad, así como la conformación de redes comunitarias, credibilidad en el trabajo constructivista y la continua lucha por cumplir con los objetivos y fines de la educación paraguaya.

El objetivo de Alda Educa es mejorar la calidad de la educación de niños y adolescentes, mediante el trabajo en equipo con los diferentes actores de la comunidad educativa, haciéndolos partícipes y responsables del contexto educativo comunitario; brindar a los niños y adolescentes una educación de calidad, potenciando la función de espacio público en común.

La puesta en marcha del proyecto se desarrolla en tres etapas: sensibilización, intervención y sostenibilidad; etapas con distintos grados de dedicación y concentración del acompañamiento del equipo de Alda a las comunidades educativas.

Sensibilización: tiene el objetivo de crear lazos con las escuelas, que se conozcan los roles y las funciones de los facilitadores, que todos los miembros de la comunidad se familiari-

cen con los objetivos y metas de Alda Educa, que se comprenda la intención del proyecto y que surja el interés de participar en las actividades que se propongan. El objetivo del proyecto es construir un proceso participativo con toda la comunidad. Intervención: es la etapa en la cual se llevan a cabo las funciones de capacitación y acompañamiento a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se persigue la activación y construcción de redes entre los diferentes actores. Sostenibilidad: es el momento en que Alda Educa va concluyendo con las actividades del proyecto y monitorea a los miembros de las escuelas, para ver si se está cumpliendo lo aprendido en los cuatro años de intervención.

La sistematización de la experiencia de Alda Educa contempla el periodo de trabajo 2007-2011 en 12 escuelas públicas de las ciudades de Limpio, Villa Elisa y Asunción, Paraguay. En estas 12 escuelas se trabajó con 2300 estudiantes, 90 docentes, 12 directores y 12 ACE (Asociación de Cooperadoras Escolares).

El propósito de esta sistematización es visualizar los esfuerzos realizados por Alda y las comunidades educativas para la mejora de la calidad de la educación de las escuelas públicas de escasos recursos. Estos esfuerzos aún son incipientes y se espera que los logros alcanzados sirvan para fortalecer el modelo, así también, que la identificación de los puntos débiles sirvan para ajustar y retroalimentar el trabajo con la comunidad educativa.

El Proyecto Alda Educa

Fundación Alda (Alda, de aquí en adelante) crea en el año 2003 el Modelo Pedagógico Alda, con base en los lineamientos y objetivos de la reforma educativa paraguaya (1993). Este modelo se basa en un trabajo interdisciplinario y constructivista que involucra a los diferentes actores dentro de Alda, y que está acorde con la realidad de las escuelas públicas.

El objetivo general es mejorar la calidad de la educación inicial y básica que reciben niños y adolescentes en las escuelas públicas de escasos recursos. Las líneas de acción de Alda Educa tratan de alcanzar la mejora educativa, mediante el trabajo simultáneo constructivista, ya que incentiva el aprendizaje desde los mismos actores a través de:

- a. Realización de talleres de capacitación, para el aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa, desde su propia realidad.
- b. Aplicaciones y materiales didácticos para apoyar pedagógicamente a los docentes.
- c. Acompañamiento a través de un Plan Personalizado para la puesta en práctica de lo aprendido en los talleres, con el apoyo del facilitador pedagógico.
- d. Fortalecimiento de la acción comunitaria, el trabajo con los actores de la comunidad, utilizando diferentes estrategias y técnicas para fortalecer las redes sociales de la comunidad educativa.

- e. Promoción de la gestión institucional, además de fortalecer las redes sociales de la comunidad, es importante para involucrar a las organizaciones e instituciones que apoyan a las escuelas.
- f. Seguimiento y evaluación, desde una mirada constructivista, con reflexión constante de los miembros del equipo Alda Educa y la comunidad educativa, para ir creciendo a partir de los propios aprendizajes.

Cada uno de los actores de Alda Educa cumple con funciones específicas que hacen al proyecto y al modelo que se quiere instalar en las escuelas:

Área	Participantes	Funciones
Escuelas	Director	Es la autoridad responsable de la institución educativa, la que dirige y administra. Alda Educa busca directores con capacidad de gestión, con liderazgo, que promuevan relaciones comunitarias e interinstitucionales, que trabajen articuladamente con docentes.
	Docentes	Alda Educa fomenta que los docentes participantes en el proyecto dominen los contenidos a enseñar, tengan conocimientos de las estrategias y condiciones del aprendizaje significativo.
	Familias	Núcleo básico que transmite los primeros significados e identificaciones con el mundo externo del niño, es el principal vínculo afectivo y enseñanza de los hábitos culturales y sociales. Alda Educa busca familias comprometidas con la institución, que motiven a otras a participar y colaborar, y que se capaciten de manera continua.
	Miembros de la ACE	Organizaciones sin fines de lucro, conformadas por representantes de las familias de la comunidad, quienes definen sus objetivos, la metodología de trabajo participativo y organizado.
	Miembros del Equipo de Gestión Escolar (EGI)	Es el equipo de gestión institucional que define el Plan Educativo Institucional, que planifica las metas de la comunidad educativa y dinamiza la comunidad.
	Referentes comunitarios	Representantes de la municipalidad o miembros de la comunidad que apoyan la promoción educativa comunal, involucrando a las familias, docentes, equipo administrativo y directivo.

Equipo Alda	Facilitador pedagógico	Enlace entre los miembros de la institución educativa, además es el que da seguimiento a los procesos de formación de los actores de la comunidad.
	Facilitador social	Encargado del trabajo e implementación de las actividades de la ACE y del desarrollo de las acciones para cumplir con las metas del PEI y promover la dinamización de la comunidad.
	Facilitador TIC	Encargado de planificar, organizar y ejecutar tareas relacionadas con la capacitación en tecnologías de los miembros de la comunidad educativa y soporte técnico de las aulas TIC.
	Coordinador	Es el que orienta y apoya a los facilitadores sociales y pedagógicos en los aspectos técnicos, velando por la calidad y pertinencia de las actividades y de la planificación previamente establecida. Articula y coordina las tareas del equipo en el marco de la ejecución de las políticas institucionales de intervención, dando seguimiento al avance del proyecto y al logro de los indicadores y resultados esperados.

Fuente: Documento de sistematización de la experiencia Alda Educa, Buzó, 2013.

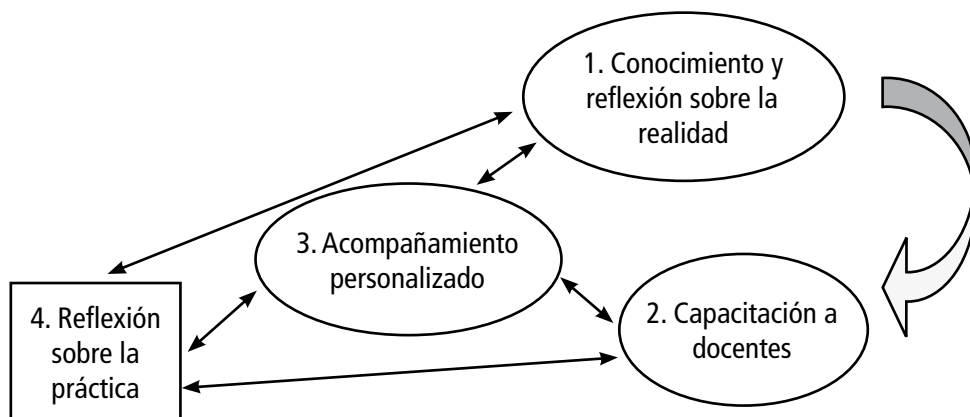
La interacción entre los miembros del equipo Alda Educa y la combinación de los roles y funciones para el logro de los objetivos del proyecto hacen que la propia comunidad educativa construya su aprendizaje, sobre la base de los lineamientos y estrategias que se promueven. El acompañamiento pedagógico personalizado a docentes busca instalar de manera innovadora nuevas metodologías de aprendizaje para los niños y adolescentes, y aumentar la eficacia del trabajo de los docentes y directivos de escuelas públicas. Alda Educa desarrolla capacitaciones sistemáticas, según el modelo pedagógico Alda, que ajusta sus intervenciones a las características propias de cada escuela y al contexto de la comunidad educativa, mediante diagnósticos participativos, talleres de intercambio, reflexión, visitas, campañas puntuales. El proyecto educativo institucional (PEI) busca involucrar a los actores que intervienen en la escuela de manera coordinada para impulsar un proceso de desarrollo comunitario.

En este caso, el proceso de selección de las escuelas se realizó teniendo en cuenta criterios consensuados con el MEC, quien en principio proveyó una lista de escuelas, ubicadas en el Departamento Central, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social.

Luego se realiza una reunión informativa donde se explican los criterios de selección y, posteriormente, se remite una nota de interés por parte de la comunidad educativa y los documentos requeridos al MEC, donde se manifiesta la intención de formar parte de Alda Educa. El equipo de Alda, por su parte, elabora las fuentes de verificación (documentación y registros) del cumplimiento de los requisitos, se realiza el diagnóstico participativo, mediante trabajo grupal, con toda la comunidad educativa, para identificar las necesidades, intereses y las expectativas, en el marco del proyecto. Además, el Equipo Alda analiza las visitas realizadas a las escuelas, así como el trabajo grupal, priorizando aquellas escuelas que han demostrado gran interés en el proyecto y que reconocen que su participación en este emprendimiento favorecerá su formación. Con todo esto, Alda presenta una síntesis al MEC con la nómina de las escuelas, junto con los resultados del diagnóstico participativo grupal.

Una vez seleccionadas las escuelas e iniciado el proyecto, el proceso pedagógico se centra en un plan personalizado de acompañamiento (PPA), que tiene como objetivos: compartir la experiencia cotidiana del docente para identificar sus fortalezas, con el fin de potenciarlas y colaborar en la superación de aspectos negativos y, a partir de estos intercambios, orientarlo en la promoción de condiciones para el logro de un aprendizaje significativo. El PPA se puede sintetizar en los siguientes pasos:

Grafico 1. Pasos para el PPA



Fuente: Documento de sistematización de la experiencia Alda Educa, Buzó, 2013.

Cada uno de los pasos del PPA muestra que existe una retroalimentación y un aprendizaje realizado sobre las mismas experiencias de los docentes y la propia comunidad educativa. La implementación del PPA, de manera articulada y ordenada, hace que dentro del aula el proceso de aprendizaje de los alumnos sea más significativo y la apropiación de los conocimientos se fortalezca.

Resultados del Proyecto Alda Educa (2007-2011)

Durante el periodo 2007-2011 fueron parte de Alda Educa 12 escuelas públicas, con altos niveles de vulnerabilidad social. Mediante un diagnóstico participativo en el 2007, se identificaron las áreas que necesitaban ser fortalecidas, además de construir los indicadores para evaluar los resultados del proyecto. En esta etapa, también se identificaron las escuelas con las características que plantea García-Huidobro (2004), con déficits a nivel físico-estructural, capacitación docente y escaso trabajo en red.

En la etapa de intervención requirió de un largo proceso para cumplir con los objetivos y metas propuestos. Fueron tres años en los que se registró, observó, capacitó y acompañó en equipo a las comunidades educativas. Por su parte, el acompañamiento en la gestión de la dirección, la ACE y el PEI durante este periodo, ayudó a fortalecer los lazos entre los diferentes actores en la comunidad educativa, involucrándolos dentro de los objetivos de Alda Educa (Planás, 2007). Esta etapa confirmó lo expuesto por Bonals y Sánchez-Cano (2007), quienes señalan que escuela, familia y comunidad impulsan los procesos de cambio en la comunidad educativa.

La inclusión de las aulas TIC en el 2010 marcó una diferencia importante para Alda Educa. Que las escuelas contaran con equipos tecnológicos, además de una capacitación personalizada a los diferentes miembros de la comunidad escolar, realzó la relevancia del trabajo continuo para evaluar las dimensiones y áreas que requerían apoyo dentro de la escuela, para lograr la mejora en la calidad de la educación y, a su vez, que la posición como un centro de atención a la comunidad.

Alda Educa no solo dio relevancia a las estrategias de llegada a las escuelas, sino que también puso especial cuidado en cómo iniciar la retirada o la finalización del proyecto. Para lo anterior, se consideraron cuidadosamente los lazos que se fueron creando entre los miembros de la comunidad educativa con el Equipo Alda. Este proceso ayudó a la comunidad a reconocerse como una comunidad empoderada (Zimmerman, 1995), contando con herramientas nuevas de participación, poder, autogestión, control, conciencia, compromiso e identidad social (Montero, 2003), que fueron adquiriendo durante el transcurso de los cuatro años de trabajo.

Respecto a los efectos que se visualizan en el alumno, se constató una mejora en el desempeño académico en las pruebas de Castellano, Matemática y Ciencias Sociales, al comparar sus resultados al iniciar el Proyecto Alda Educa (2007) y al finalizar (2011). Además, los resultados de Alda Educa tienen que ver con toda la comunidad educativa, la que se mostró empoderada para gestionar las escuelas; los docentes (72%), que utilizaron regularmente los materiales didácticos elaborados y planificaban sus jornadas escolares según el modelo pedagógico Alda; el 100% de las escuelas cuenta con el PEI, el 100% de las ACE desarrolla sus actividades conforme al PEI; el 67% de los padres participan en las actividades organizadas por las ACE, entre otros logros.

Conclusión

El Proyecto Alda Educa (2007-2011) se basa, según lo que exponen Geis y Longás (2006), en la idea de que para alcanzar la mejora escolar, la pedagogía debe ser activa y globalizadora, a fin de lograr un trabajo en una comunidad educativa que comparta valores, experiencias y aprendizajes en común. Esta pedagogía no alcanza solamente a los docentes, sino a todos los miembros de la comunidad, identificando primeramente las debilidades y fortalezas como grupo, para luego crear una planificación acorde con las metas y actividades propuestas, a fin de construir estrategias pedagógicas educativas y sociales que colaboren con la mejora de la calidad de los niños y adolescentes, así como con los docentes de las escuelas que formaron parte del proyecto.

Es relevante citar los resultados concretos que el Equipo Alda identificó una vez terminada la intervención: 1) elaboración de materiales didácticos, validados y aplicables; 2)

un diseño elaborado acorde con la realidad para el proceso de selección de escuelas; 3) comunidades educativas empoderadas; 4) una reflexión constante dentro de las comunidades educativas acerca del quehacer educativo; 5) ACE capacitadas para ejercer sus funciones; 6) familias involucradas en los procesos educativos; 7) docentes y directivos capacitados en el Modelo Pedagógico Alda, según los lineamientos del sistema educativo nacional; 8) implementación del PEI; 9) representantes del MEC involucrados e interesados en el proyecto; 10) alumnos culminan el ciclo escolar y se promocionan regularmente; 11) comunidad educativa utiliza las TIC como herramienta pedagógica, mejora de gestión y aprendizaje; 12) las escuelas desarrollaron estrategias para la sostenibilidad de los recursos y finalización del Proyecto Alda Educa.

Referencias

- Alda (2004). Modelo Pedagógico Alda. España.
- Alda (2011). Asociación Cooperativa Escolar. Paraguay.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La «transmisión» educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Redaya*, XXIX, 97,98, 57-75.
- Bonals, J. (2008). El trabajo en equipo del profesorado. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Ed.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Crítica y fundamentos*. España: GRAÓ.
- Briozzo, A. (2004). Tejiendo redes: familia, escuela y comunidad. En Juan Eduardo García - Huidobro (Eds.), *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Chile. Universidad Alberto Hurtado. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Civis, M., Longás, E., Longás, J. & Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Educación Social*, 36, 13-24.
- Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós cuestiones de educación. Argentina. Buenos Aires: Paidós.
- De Diego, J. (2007). Evaluación y formación para la mejora de la práctica facilitadora. En Bonals & Sánchez (Eds), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. España: GRAÓ.
- Gairín, J. & Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 31-85.
- Gairín, J. (2007). El centro como escenario educativo. En Bonals & Sánchez (Eds), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. España: GRAÓ.
- García-Huidobro, J. E. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Geis, A. y Longás, J. (2006). *Dirigir la escuela 0-3*. Colección Biblioteca Infantil. Serie Organización y gestión educativa. España.
- Longás, J. (2006). Gestionar la escuela 0-3: principios y técnicas. En Geis, A., Longás, J., Boqué, M. C, López, P., Miret, M. A., Morón, S., Palau, R., et al. Paniagua, G., Torralba, F. & Viñals, J. (Eds.), *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona, España: Biblioteca infantil, Graó.

- Longás, J., Civis, M., Riera, M., Fontanet, A., Longás, E. & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Redalyc*, 15, 137-151.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.

Capítulo III

DESAFÍOS

■ Retención y deserción en la educación superior chilena. ¿Por qué estudiarlas?*

Ramón Berríos Arroyo**

Jonathan Duarte Reyes***

Evelyn Córdova Villanueva****

Resumen

La educación superior en Chile se ha vuelto objeto de una mirada más detallada en los últimos cinco años. Estudios, que van más allá de la presentación de anuarios estadísticos o de indicadores y gráficos, buscan conocer qué está ocurriendo realmente, si se está ante una crisis y qué consecuencias trae esta. Eso incluye tomar en cuenta variables no solo económicas (como el financiamiento y los créditos), sino también estudiar el cómo; a pesar de existir un aumento sustancial en la matrícula, son muchos los estudiantes que no llegan a titularse, agravándose aún más el problema de la desigualdad en la distribución del ingreso en este país. Esto ha llevado a algunos investigadores (Brunner, 2009; Canales y De los Ríos, 2007 y 2009; Donoso, Donoso y Arias, 2010; entre otros) a estudiar no solo el comportamiento de la matrícula estudiantil de la Educación Tercaria en Chile en cuanto a sus características, sino también a indagar sobre un fenómeno dual que contribuye al reforzamiento de un círculo vicioso: la retención/deserción de estudiantes pertenecientes a la educación superior o terciaria.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação* ISSN – 1681 – 5356. N° 61/3 – 15/03/13.

** Director de la Escuela de Ingeniería Comercial, Universidad de San Sebastián, Santiago de Chile.

*** Secretario de Estudios, Escuela de Ingeniería Comercial, Universidad de San Sebastián, Santiago de Chile.

**** Docente/investigadora, Escuela de Ingeniería Comercial, Universidad de San Sebastián Santiago de Chile.

Palabras claves: Deserción, Retención, Educación Superior, Procesos de modernización y globalización.

Abstract

Chilean Higher Education has become the object of detailed attention in the last five years. Studies, that go beyond the results of descriptive statistics, indicators and graphics, look for an understanding of the veracity of the system: if there is a crisis in higher education, or not, and the consequences that this may have.

This includes taking into account not only economic variables (finance and credits), but also studying how despite the substantial increase of university enrollments, there are many students who leave the university without obtaining a degree, further aggravating the current problem of income inequality in this country.

This situation has led some researchers (Brunner, 2009; Canales & de los Ríos, 2007 y 2009; Donoso, Donoso & Arias, 2010; among others) to study not only the behavior of the student enrollments in Chilean tertiary education, but also to investigate a dual phenomena that contributes to a vicious circle: the retention/attrition of students belonging to Chilean Higher and Tertiary Education.

Key Words: Desertion, Retention, Higher Education, Process of modernization and globalization

Introducción

Este estudio está enfocado a hacer una revisión de los hechos más relevantes de la educación superior chilena relacionados con la retención/deserción de estudiantes de este sector. Para ello se ubicará al lector en primera instancia en el fenómeno de la educación superior en Chile durante los últimos 40 años, para luego presentar cómo se ha comportado la retención/deserción, y las razones que hacen prioritario estudiarla con mayor profundidad y aplicabilidad.

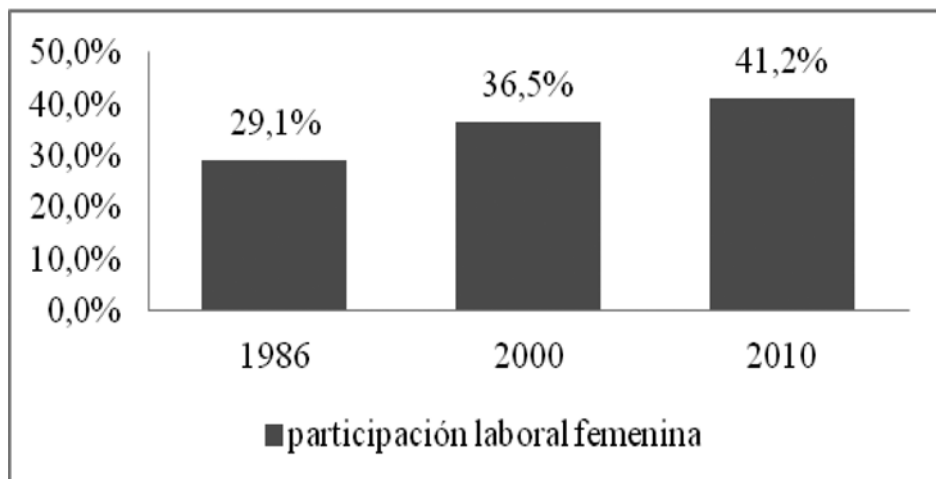
Para intentar comprender la magnitud del fenómeno de la educación superior en Chile, es necesario situar los hitos más relevantes de la sociedad chilena en los últimos 40 años. Estos hitos pueden definirse en tres grandes momentos de la historia económica, social y educativa chilena: La reformulación del papel del Estado en los 70; los procesos de modernización y globalización de la sociedad chilena en los 80, y la creación, evolución y crecimiento de instituciones de educación superior no tradicionales privadas a partir de 1980.

Situando el fenómeno de la educación superior en Chile

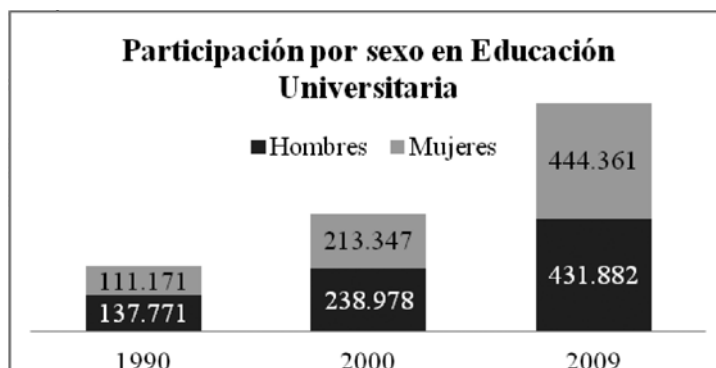
Desde mediados de los 70 se reformuló el papel del Estado, de la economía y el uso de los recursos públicos en Chile. Las políticas macroeconómicas definidas por el gobierno afectaron significativamente las bases del orden social, iniciándose una profunda transformación del Estado, expresada en el cambio de las prioridades de las políticas públicas y en el uso de los recursos públicos. A mediados de los 80, los procesos de modernización y globalización de la sociedad chilena se intensificaron y generalizaron en algunos ámbitos de la vida social, más allá de la economía, alcanzando a la cultura, la educación y los intercambios entre grupos diversos. De igual forma, en los últimos 35 años se han producido cambios profundos que han venido a alterar de manera radical la naturaleza de la vida social cotidiana y los aspectos más personales de la existencia de las personas (Olavarría, 2001).

Paralelamente, los cambios se concretan con las demandas por relaciones más equitativas al interior de las familias, y se consolidan en nuevas realidades, como la creciente autonomía de las mujeres, su acceso progresivo al mercado de trabajo, a niveles superiores de educación, y algunas a mayores ingresos (Olavarría, 2001). Esto puede verse en la evolución de la tasa de participación femenina, tanto en el mundo del trabajo como en la educación superior, presentados a continuación en los Gráficos 1 y 2.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de participación femenina en el mercado laboral (1986-2010)



Fuente: INE, 2011.

Gráfico 2. Evolución de la tasa de participación femenina en la matrícula universitaria (1990-2009)

Fuente: Rolando, Salamanca y Aliaga, 2010.

Algunas políticas públicas implementadas desde mediados de los 90 hasta la actualidad, han permitido a una proporción considerable de la población salir de la marginalidad y la pobreza, pero estos niveles aún siguen siendo altos. Según la OCDE (2011), para 2011 Chile tenía un coeficiente de Gini de 0,50 y una tasa de pobreza relativa de 18,9%; tomando en cuenta que la media de los países OCDE es del 11,1%. La interpretación de estas estadísticas empeora cuando se sabe que la situación de pobreza e indigencia en Chile para 2009 era de 15,1% (Ministerio de Planificación, 2010). Para un porcentaje importante de la población, tener un trabajo remunerado no supone salir de la pobreza porque su nivel de ingreso sigue siendo insuficiente para superarla. En términos de los ingresos de los trabajadores, esta constatación se refuerza al observar que para 2011 un 38 % de los chilenos manifestaron que le es difícil o muy difícil vivir de sus ingresos actuales (OCDE, 2011). Trabajar para acceder a una calidad de vida mínima aceptable, según criterio del propio Estado, no ha sido suficiente; proponiéndose como una de las herramientas para salir de esta situación el acceso a la educación terciaria, especialmente la universitaria.

En Chile, los retornos a la educación universitaria se estiman cercanos al 20 % (Mizala y Romaguera, 2002), cifra mayor a la registrada en los países de la OCDE, que alcanzan retornos promedio de 12% (CICES, 2007). Por tanto, el acceso a la educación superior representa una posibilidad para mejorar el bienestar social de los estudiantes y sus familias. De acuerdo con el portal del Ministerio de Educación de Chile, mifuturo.cl (2012), los estudiantes que terminan la universidad ganan de tres a cinco veces más que aquellos que solo terminan la educación media. De esta forma, la educación superior se consolida como un fenómeno en expansión, alcanzando a ser la matrícula de 1.068.000 estudiantes en educación superior en 2012.

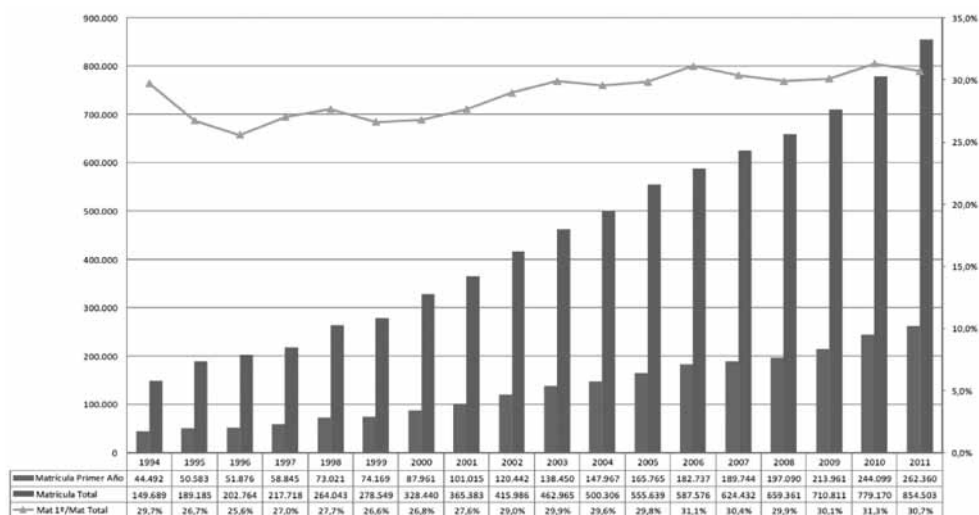
Las políticas públicas se interesan en este fenómeno expansivo; y el mercado laboral como principal demandante de egresados de educación superior se posiciona con más fuerza en el tema educativo chileno. En este sentido, los gobiernos destacan la importancia de la empleabilidad de los graduados, porque reconocen que los que disponen de competencias profesionales tienen más posibilidades de obtener trabajos adecuados. Esto es debido a que, dada la expansión de la educación superior, la competencia entre graduados en el mercado laboral se ha incrementado, por lo que los empleadores pueden exigir competencias adicionales, como habilidades genéricas y experiencia laboral, además de un título universitario (Scheele y Brunner, 2009).

De acuerdo con lo anterior puede establecerse una línea base en la cual situarnos para comprender que la educación en Chile se ha convertido en un fenómeno crecientemente complejo, donde el gobierno y el mercado laboral están preocupados de mantenerla, consolidarla, elevarla y sustentarla como uno de los pilares de la sociedad chilena.

Dimensionando el fenómeno de la educación superior en Chile

Actualmente, Chile tiene una población total estimada de alrededor de 17 millones de habitantes, que crece sobre 1% anual (INE, 2012). La matrícula actual total de estudiantes en educación superior en Chile es de 1.068.000 inscritos (mifuturo.cl, 2012), lo cual representa un 6,28% de la población total chilena. El Gráfico 3 muestra la expansión en la matrícula de universidades e institutos profesionales durante 1994-2011, incluyendo la matrícula del primer año.

Gráfico 3.



Fuente: Consejo Nacional de Educación, 2011.

Chile ha pasado de un sistema de educación superior elitista, financiado mayoritariamente por el Estado, a uno masivo y diversificado que se financia, en su mayoría, con recursos privados (OCDE y Banco Mundial, 2009). Hasta 1980, el sistema de educación terciaria consistía en solo ocho universidades: dos pertenecientes al Estado tenían 65 % de toda la matrícula y un gran número de sedes regionales; las otras seis universidades eran privadas. Sin embargo, casi todo su financiamiento era asumido por el sector público (OCDE y Banco Mundial, 2009).

Para la década de los 80, el gobierno descentralizó las dos grandes universidades estatales y muchas de sus antiguas sedes se convirtieron en universidades regionales. Se introdujo, a su vez, un sistema nuevo y diversificado de financiamiento para las ocho universidades ya existentes, transfiriendo una parte considerable de los costos a los estudiantes y sus familias. La reforma de 1981 concentró los recursos en las universidades estatales y las privadas subvencionadas por el Estado dentro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Las reformas emprendidas por el gobierno militar a fines de los 80 (Decreto 18 962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE–) permitieron la creación de nuevas universidades privadas autofinanciadas, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), como alternativas a las universidades mencionadas (CICES, 2007). Durante esta década, el número de universidades privadas autofinanciadas continuó creciendo, pero más lentamente. Mientras que entre 1981 y marzo de 1990 se habían establecido 120 nuevas instituciones (40 universidades y 80 IP), entre julio de 1990 y diciembre de 2005, solo 20 nuevas instituciones habían sido aprobadas (10 universidades y 10 IP) y 38 habían sido cerradas (CICES, 2007).

Para 2009 había 209 instituciones en la educación superior chilena (OCDE y Banco Mundial, 2009). En marzo de 2012 existían en Chile 174 instituciones de educación superior vigentes (Ministerio de Educación, 2012). De estas instituciones, 25 universidades del CRUCH y 35 universidades privadas, y 63 de los 69 CFT están reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación; mientras que todos los IP cuentan con aval oficial, y 6 universidades están en proceso de cierre para la fecha (Ministerio de Educación, 2012). En la Tabla 1 se presenta la composición y evolución del sistema de educación superior por tipo de institución (2009-2012).

Tabla 1. Evolución del sistema de educación superior en Chile (2009/2012)

Año	Universidades	Institutos Profesionales	Centro de Formación Técnica	Total
2009	61	43	105	209
2012	60*	45	69	174

* Nota: Este dato incluye a las seis universidades que se encuentran en proceso de cierre.

Fuente: Ministerio de Educación, 2012.

El proceso paulatino de cierre de instituciones de educación superior durante los últimos tres años podría interpretarse como el reajuste natural del sistema ante las presiones de la competencia y del mercado en el cual operan estas. Sin embargo, también deberían tomarse en cuenta otros factores como: el aumento en el nivel de exigencia de un mercado laboral que cada vez demanda profesionales mejor preparados, lo cual repercute en que el estudiante sea capaz de reconocer si la educación que está recibiendo es de calidad o no, y en consecuencia exija mejoras en esta; la preocupación del gobierno por elevar los estándares de calidad en el sistema de educación superior, lo que se evidencia en sus programas Agenda de Trabajo Pro-Calidad y Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Mecesup), y en la reestructuración del Sistema de Acreditación Institucional que se inició en 2011, incluyendo propuestas de cambios a las Leyes General de Educación y de Aseguramiento de la Calidad (Ministerio de Educación, 2013).

Por otra parte, el tema de la calidad en la educación superior y la creación de nuevos mecanismos que permitan su aseguramiento, así como la corrección y mejoramiento de los ya existentes, también tienen que ver con la capacidad del sistema de educación terciaria de retener a sus estudiantes, y de la facultad de estos para persistir. Con instituciones que imparten educación de mala calidad dentro del sistema, es muy difícil que un estudiante promedio se vea motivado y, además, cuente con herramientas aportadas por la institución que le ayuden a persistir, más allá de cualquier otro factor exógeno al sistema de educación terciaria que pudiera incentivarlo a permanecer en este.

Retención y deserción en el ámbito de la educación superior chilena

La retención estudiantil se refiere a la habilidad de las instituciones educativas para lograr que los estudiantes se queden en el sistema y finalicen un programa de estudios, obteniendo buenos resultados educativos (Tinto, 1993 citado en: Canales y De los Ríos, 2009). Como contraparte de la retención en educación superior, se ha venido tratando prolíficamente y a la par el tema de la deserción estudiantil, que Tinto (2006-2007) define como un proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a este. Retención y deserción forman parte de un fenómeno dual, donde uno

es complemento del otro, que afecta a todos los actores de la educación superior a nivel mundial, sabiendo que sus características variarán de país en país, especialmente si estos pertenecen al grupo de países catalogados como en vías de desarrollo, donde, por lo general, no se dispone de la cantidad adecuada de fondos públicos para atender las necesidades más urgentes concernientes a la educación, tanto básica como superior, lo cual redundará en su calidad.

La retención y la deserción estudiantil son una de las áreas más extensamente estudiadas en la educación superior en países desarrollados, lo cual se evidencia en la gran cantidad de literatura especializada en el tema que se ha venido produciendo desde hace más de 40 años (Tinto, 2006-2007). Evidencia de ello es el catálogo (actualizado a marzo de 2012) de referencias bibliográficas y hemerográficas en el tema de retención estudiantil que ofrece el Center for the Study of College Student Retention, y el cual es de 147 páginas, en las cuales hay libros, compilaciones y artículos publicados en revistas especializadas en el tema desde inicios de los 70, tomando como realidad de estudio la que se genera en instituciones de educación superior de estos países desarrollados.

Sin embargo, y en contraste con esto, retención y deserción están siendo tomadas en cuenta recientemente en América Latina; y, específicamente en Chile, son tratadas públicamente como parcialmente relevantes, lo cual se evidencia en el hecho de que solo se dispone de datos agregados como sistema, pese a que cada institución conoce sus magnitudes; lo que redundará en que en algunas se están implementando programas aún algo incompletos (Donoso, Donoso y Arias, 2010; Rolando, Salamanca y Lara, 2010). Pero ¿qué se conoce hasta ahora sobre estos fenómenos en Chile, y cómo se ha llegado a saber de ellos?

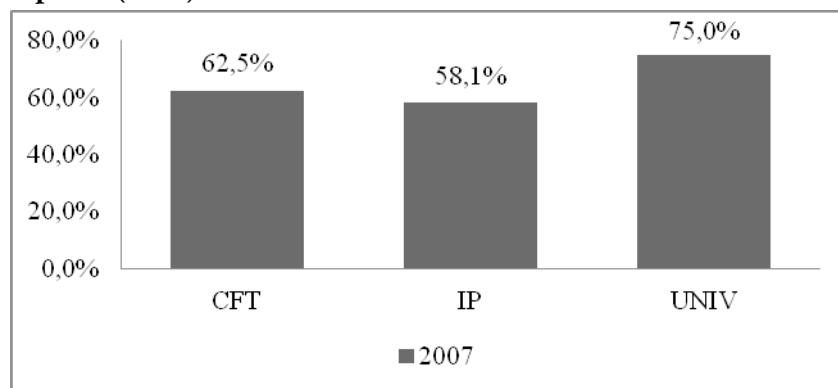
Las cifras del Sistema de Información de Educación Superior sobre retención en el sistema, indican que un significativo número de estudiantes abandonan su carrera en primer o segundo año, disminuyendo la proporción que deserta a partir del tercer año. En los años 80, las tasas de abandono estudiantil en universidades chilenas eran en promedio superiores al 50% (González y Uribe, 2002; citados por Donoso, Donoso y Arias, 2010). La información disponible para 2004 indica que para las universidades, la tasa de retención de primer año es de 81% (CSE, 2007; citado por Cices, 2007). Para el año 2007 esta tasa agregada de abandono en el primer año fue de 30% (Ministerio de Educación, 2009), lo cual aún sigue siendo alto. De igual manera, se observan diferencias en el comportamiento de la deserción según tipo de institución, como se muestra en el Gráfico 4.

La fuerte expansión educacional y los distintos motivos por matricularse en la educación superior han sido afectados por el factor deserción (Canales y De los Ríos, 2009). Aun así, la matrícula de estudiantes en educación superior sigue en incremento, para luego fallar ante las altas tasas de deserción reportadas anteriormente; dejando además a estos estudiantes y sus familias endeudadas y con posibilidades reducidas de encontrar empleos que

les permitan saldar estas deudas; contribuyendo de igual forma a profundizar aún más la inequidad en la distribución del ingreso. Este tema es todavía más preocupante si se toma en cuenta que solo para 1999 el costo anual de deserción fue de MM\$ 47.104 (González y Uribe, 2002; citados por Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2003).

Por otra parte, esta mayor cobertura del sistema educativo chileno no ha resultado en un aumento significativo en los niveles de titulación, pues la proporción de individuos que finaliza la educación superior sigue siendo relativamente baja. Para el año 2005, la matrícula bruta de educación superior alcanzaba al 42 %, pero solo un 13% de la población entre 25-64 años logró completar sus estudios superiores (World Bank, 2005; citado por Canales y De los Ríos, 2009).

Gráfico 4. Tasa de deserción desagregada por tipo de institución de educación superior (2007)



Fuente: Rolando, Salamanca y Lara, 2010.

Antecedentes aportados por la OCDE y el Banco Mundial (2009), y por el Sistema de Información de Educación Superior (2012) sugieren que las tasas de éxito educativo están fuertemente asociadas al nivel socioeconómico de los alumnos. A su vez, esto se refleja en el problema de la inequidad del sistema secundario que proporciona una formación deficiente a los estudiantes de menores ingresos, y que redundando en la escasa capacidad de suplir dichas falencias en el nivel terciario. La mayor participación en la educación superior de estudiantes que provienen de los quintiles más pobres también ha resultado en una mayor tasa de deserción registrada en este sector de la población (Sistema de Información de Educación Superior, 2012), lo cual va más allá de un asunto de poder o no financiar sus estudios.

Es así como vemos que si bien es cierto que la educación superior en Chile se ha venido masificando y diversificando por el número de estudiantes que ingresan a esta y la disponibilidad de una amplia gama de carreras, no es menos cierto que esta apertura de

la educación terciaria no necesariamente redundan en una inclusión del todo exitosa de estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos anteriormente excluidos.

Lo anterior se ve confirmado en trabajos recientes sobre deserción universitaria en Chile (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2003; Canales y De los Ríos, 2007, 2009; Centro de Microdatos, 2008; Donoso, Donoso y Arias, 2010; Rolando, Salamanca y Lara, 2010; Sistema de Información de Educación Superior, 2012), que sugieren que algunas causas de la deserción estudiantil en el sistema terciario se refieren a problemas socioeconómicos, socioculturales y motivacionales. Con relación a este último factor, el estudio de Canales y De los Ríos (2007) agrega que las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción con las carreras escogidas. En dicho ámbito se incluyen las características psicosociales de los alumnos que, al matricularse en universidades donde la diferencia etaria es marcada, llevando a la falta de socialización, bien sea por carencia de relaciones interpersonales o de fraternización, inquietan conductas de rechazo por la carrera que en términos simples se pueden describir al hecho de no lograr cohesión con la identidad del instituto, o lo que en apariencia representa para ellos (Centro de Microdatos, 2008).

Otro de los motivos de posible deserción probables para Chile podría ser la falta de hábitos académicos, que también se puede adherir al término «desigualdad» debido a que en el estrato social bajo la calidad educacional es inferior y presenta capital cultural menor, lo que redundan en que el alumno se desacopla de sus expectativas y demandas (Davidson, Beck, y Milligan, 2009). Este desajuste de expectativas y demandas provoca un comportamiento errático de los estudiantes que experimentan entradas y salidas intermitentes en el sistema terciario (Tinto, 2006-2007). Cabe destacar que la mayoría de los informes en Chile asocian «deserción» a «desigualdad» (Centro de Microdatos, 2008; OCDE y Banco Mundial, 2009; Canales y De los Ríos, 2009).

Un aspecto relevante al abordar este tema es que cerca de un 70% de los estudiantes que hoy ingresa a la educación terciaria son primera generación en sus familias en cursar estudios superiores (OCDE y Banco Mundial, 2009). Esto se asocia a los antecedentes sobre deserción que sugieren que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo no cuentan con soportes familiares, sociales e institucionales para atenuar los efectos problemáticos. La falta de esos soportes genera en muchos casos, el abandono permanente del sistema educativo con los graves costos de bienestar para estos estudiantes (Canales y De los Ríos, 2009).

Los antecedentes presentados reflejan un fenómeno social de gran magnitud, ya que si consideramos las consecuencias sociales que pueden acarrear, podríamos plantear que la población que no prosigue sus estudios superiores, se encuentra en desventaja con respecto a quienes sí los han completado, esto en términos de nivel de ingresos, valoración y ascenso social. Si por otra parte consideramos factores personales y motivacionales, encontramos que aque-

llos que desertan del sistema de educación terciaria evidencian menores tasas de productividad laboral, niveles considerables de frustración y baja motivación al logro (Morin, 1999).

Por otra parte, las instituciones de educación superior y el Estado también se ven afectados por este fenómeno. En primer lugar, la deserción afecta a las propias instituciones de educación superior porque establecen sus estrategias académicas y financieras considerando la trayectoria y continuidad de los estudiantes matriculados en sus diversos programas, redundando esto en su desempeño y en la calidad de la educación que imparten estas instituciones en Chile. La retención de estudiantes constituye uno de los principales indicadores de eficiencia interna dentro de cualquier institución de educación superior, por lo que a nivel de este sistema la información sobre las tasas de retención y deserción resulta esencial para determinar el desempeño de las instituciones, constituyéndose así en un indicador relevante de la calidad de la educación en Chile. Por el lado del Estado, este se ve afectado en la medida que la deserción al menos cuestiona parte de las políticas públicas orientadas al financiamiento de ayudas estudiantiles (Rolando, Salamanca y Lara, 2010), además de las pérdidas de recursos de toda índole que se inyectan en este tipo de políticas.

En concordancia con lo planteado por Tinto (2006-2007), es necesario fomentar la generación de pautas para evitar la deserción, propiciando la permanencia de los estudiantes y posterior titulación y obtención del grado académico. Para ello es prioritario contar con información adecuada para analizar desde todas las perspectivas posibles este fenómeno, conocer sus variables y actores y cómo se interrelacionan entre ellos, con el fin de que las propuestas de políticas públicas (y privadas) asociadas a disminuir la deserción tengan un marco analítico que las sustente y permitan su evaluación permanente.

Se debe destacar este desarrollo como un factor fundamental en la búsqueda de la equidad y movilidad social en la sociedad chilena a través de más y mejores políticas públicas (y privadas) que lleven a un cambio genuino en la educación. Pero para ello se precisan más y mejores investigaciones sobre los fenómenos de retención y deserción que sirvan de insumo para la formulación de estas políticas públicas (y privadas), así como para medir la calidad de la educación impartida por estas instituciones.

Consideraciones finales y proyección del estudio

Es evidente que el fenómeno de la educación superior en Chile ha evidenciado un crecimiento significativo en los últimos 30 años, lo que ha contribuido a mejorar los indicadores de pobreza e igualdad, aunque aún queda mucho por hacer para lograr que la educación superior se convierta en verdadero vehículo para la reducción de la desigualdad y la exclusión, y alcanzar una mejor distribución del ingreso con una auténtica movilidad social.

Actualmente, el tema relevante es la calidad de las instituciones y los programas, y cómo esta influye en la alta deserción que todavía se registra en todo el sistema de educación superior chileno. Asimismo, comienzan a emerger importantes temas con relación a indicadores de éxito al término de la formación como: la tasa efectiva de egreso, la calidad de los perfiles de egreso, la internacionalización y competitividad de los graduados, entre otros, en los que no necesariamente se han obtenido buenos resultados.

Con respecto al fenómeno retención-deserción, se han realizado algunos avances importantes. Ahora se cuenta con estadísticas actualizadas de estas variables según tipo de institución, años de estudios, áreas de formación, institución de origen (particular pagada, municipalizada o particular subvencionada), y origen socioeconómico del estudiante. Sin embargo, esto resulta todavía insuficiente.

Aunque actualmente se pueda cuantificar la magnitud del fenómeno, e incluso establecer algunas asociaciones entre retención/deserción y otras variables que pudieran explicarlas, esto no ha contribuido efectivamente a reducir la deserción ni a mejorar la retención en las instituciones. Probablemente sea así por lo reciente de su disponibilidad (lo que sería reflejo de lo parcialmente relevante que fue el fenómeno hasta hace muy poco), y por lo tanto, habría que esperar un tiempo prudente para ver resultados de políticas o estrategias que se formulen basándose en estos datos; no obstante, también hay que considerar que los datos disponibles son de naturaleza *ex post*, lo que significa que los estudiantes ya abandonaron sus estudios.

Para generar acciones preventivas es necesario investigar acerca de los factores del estudiante y la institución, que permitan predecir la probabilidad de abandono de un estudiante en particular. Con esta información las instituciones tienen más opciones de identificar y prevenir la deserción, mejorando de este modo sus indicadores de retención.

La identificación de estos factores ya ha sido estudiada en países anglosajones (Tinto 2006-2007), (Davidson, Beck, y Milligan, 2009); se encontraron interesantes propuestas al respecto, como por ejemplo cuestionarios aplicados a los estudiantes, los cuales permiten reconocer la probabilidad de abandono.

Es así como una necesaria línea de investigación futura podría estar orientada a adaptar a la realidad nacional alguno de estos instrumentos, luego validarlo en las diferentes instituciones, estandarizar sus resultados, y finalmente aplicarlo en un conjunto suficiente de establecimientos de educación superior, para así con esta información poder generar política y estrategias más efectivas, donde la preocupación de la formación incorpore a la retención como uno de sus pilares.

Referencias

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2003). Deserción en la Educación Superior en Chile, Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones, Serie Informes, Año XIII, n.º 128, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro128.pdf>.
- Brunner, J. (2009). La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, 77-102.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria, CICES, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen728.pdf>.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario, CICES, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen817.pdf>.
- Center For The Study Of College Student Retention (2012). Retention References, actualizado al 03-2012. Recuperado de: <<http://www.cscsr.org/docs/Center%20for%20the%20Study%20of%20College%20Student%20Retention%20-%20Retention%20References.pdf>>.
- Centro de Microdatos (2008). Estudio sobre las causas de la deserción universitaria, Universidad de Chile, Departamento de Economía, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Publicaciones/Informes/4informe_ejecutivo_causas_desercin_universitaria.pdf>.
- CICES (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria, Informe final, Proyecto Consejo Superior de Educación, Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2011). Evolución de la matrícula de Educación Superior 1994-2011, Departamento de Investigación e Información Pública, Chile. Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen1002.pdf>.
- Davidson, W., BECK, H. y Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of a Instrument That Predicts Student Attrition, *Journal of College Student Development*, 50 (4) 373-390.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, Ó. (2010). Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile. Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen913.pdf>.
- INE (2011). Situación laboral de las mujeres ocupadas y las brechas salariales que inciden en la estructura ocupacional chilena. Análisis de género y mercado del trabajo, Chile.
- INE (2012). Proyecciones de población, Chile. Recuperado de: <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/demo_y_vita.php>.

- Mifuturo.cl. (2012). Por qué ingresar a la Educación Superior. Recuperado de: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/2011-09-25-19-46-31/por-que-ingresar>>.
- Ministerio de Educación Mineduc (2009). Informe sobre retención de primer año de las carreras Cohorte de Ingreso 2007, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, División de Educación Superior, Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Educación Superior en números. Instituciones, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3245&id_contenido=13125>.
- Ministerio de Educación (2013). Agenda de Trabajo Pro-Calidad, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3241&id_contenido=13108>.
- Ministerio de Planificación (2010). La encuesta de caracterización socioeconómica nacional, Gobierno de Chile. Recuperado de: <<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/>>.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Equity and Educational Performance, Documentos de Trabajo. Serie Economía, n.º 136, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_2002/site/asocfile/ASOCFILE120030327125022.pdf>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- OCDE, Banco Mundial (2009). Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación Superior en Chile. Recuperado de: <http://www.opecd.cl/educsuperior/politica_educacion/la_es_en_chile_ocde.pdf>.
- OCDE (2011). Society at a Glance - OCDE Indicadores Sociales. Resultados Clave: Chile. Recuperado de: <<http://www.oecd.org/dataoecd/39/23/47572883.pdf>>.
- Olavarría, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres. Varones de Santiago de Chile en conflicto*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Rolando M., Rodrigo; Salamanca V., Juan y Lara, Alfredo (2010). Retención de primer año en el pregrado: Descripción y análisis de la cohorte de ingreso 2007, Sistema Nacional de Educación Superior de la División de Educación Superior, Ministerio de Educación, Chile.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2010). Informe sobre retención de primer año de las carreras: Cohorte de ingreso 2007, Chile.
- Sistema de Información de Educación Superior (2012). Retención de primer año en Educación Superior. Carreras de pregrado, Ministerio de Educación, Chile.
- Scheele, J. y Brunner, J. (2009). Educación Terciaria y mercado laboral – Formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de la literatura internacional. Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Chile.
- Tinto, Vincent (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What Next?. *Journal College Student Retention*, 8 (1), 1-19.

Asunción, julio de 2014

Estimado/a colega:

Le invitamos a enviar sus escritos para su publicación en la **SEXTA** edición de la *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC) ISSN: 2305-1787, cuya temática será **GESTIÓN EDUCATIVA**. La fecha de recepción de los artículos para este número será hasta el 29 de agosto de 2014. La guía para publicación de los escritos se encuentra a continuación.

La *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC) ISSN: 2305-1787 es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), organismo académico de gestión pública, obra constituida en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que se dedica a la investigación e innovación en educación, en colaboración con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana.

Un aspecto clave para investigadores e investigadoras a nivel mundial es el acceso irrestricto a publicaciones de investigaciones. Las revistas de acceso abierto proveen una plataforma de mayor impacto para escritos publicados. Asimismo, aumentan la visibilidad, posibilidad de indexación y eliminan la necesidad de permisos para reproducir y distribuir su contenido. REV.PARAG.EDUC busca incluir a investigadores e investigadoras altamente calificados en su equipo editorial como editores, editoras, y está plenamente comprometida con la Iniciativa de Acceso Abierto buscando proveer libre acceso a todos los artículos tan pronto como estos sean publicados. Las ventajas de su publicación en la *Revista Paraguaya de Educación* son:

- Acceso abierto: cualquier persona puede leer su artículo cuando este sea publicado.
- Las decisiones de publicación se envían 4 (cuatro) semanas después de la recepción.
- Frecuentes retornos sobre el estado de su escrito(s) para publicación.
- Un staff receptivo y amigable.
- Una revisión de pares expeditiva y experta.

Le damos la bienvenida a todos sus escritos. Esperamos que considere a la *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC.) como espacio de publicación de sus trabajos.

REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN

La *Revista Paraguaya de Educación* es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), organismo académico de gestión pública, obra constituida en el Ministerio de Educación y Cultura, cuyo propósito es la investigación e innovación en

educación, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos; impulsa programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país y apoya la formación de investigadores.

Es un espacio que asume el rol de mediador entre la generación de conocimiento y la práctica educativa, a través de estudios, investigaciones e indagaciones que aporten elementos en materia educativa que posibiliten la superación de prácticas tradicionales. Los conocimientos generados son socializados a través de publicaciones que difunden resultados y permiten ahondar en los hallazgos, y servir de base para la toma de decisiones en políticas educativas.

El CIIE fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo n.º 3568 del 3 de diciembre de 2009. Actualmente es una Dirección General dependiente del Viceministerio de Educación Superior y por su naturaleza está habilitada a establecer acuerdos y convenios para el logro de sus fines, con universidades, organismos nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales (ONG) y centros similares del país y del exterior.

MARCO REFERENCIAL DE LA *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN*:

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Americanos (OEA) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) del MEC. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay, en particular, y la de otros países.

La revista coloca temas relacionados con la educación en Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico.

Cada número está constituido por textos en forma de artículos novedosos de diferentes autores y autoras, quienes ponen en discusión ideas, hallazgos y/o conclusiones referentes a temas relacionados con la educación.

Los artículos podrán estar relacionados con diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, o sea podrán publicarse artículos que si bien no son del área educativa propiamente plantean temas relacionados con esta.

Los artículos publicables podrán ser monografías, investigaciones (nacionales o internacionales), evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera además que los artículos ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista, y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Objetivos:

- **Fomentar** la producción científica en el área de la educación.
- **Incentivar** la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
- **Propiciar** la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados con la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la *Revista Paraguaya de Educación*:

1. Mantener una **política abierta y plural** para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.
2. Enfatizar e incentivar la **independencia y/o autonomía** en el proceso de creación de contenido.
3. Mantener un **formato y estilo constantes**.
4. Asegurar que toda la información esté sustentada en **argumentos académicos**.
5. La revista está **dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas**, que a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.
6. La Editorial recibirá los artículos 75 días antes de la publicación.
7. No se pueden publicar artículos de otros autores.
8. Los artículos a editarse deben ser originales y no estar sometidos a evaluación en otros medios; salvo decisión del equipo editorial de incorporar un material ya publicado.
9. Los derechos de propiedad intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, y otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediendo los y las mismas a la *Revista Paraguaya de Educación*.
10. La *Revista Paraguaya de Educación* se reserva todos los derechos de propiedad intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas, según las reglas de estos términos y condiciones.
11. Enlaces externos: los enlaces de sitio web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la revista, **esto no significa respaldo o apoyo por parte de la Revista Paraguaya de Educación o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC-OEI-SANTILLANA)**. Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la revista por considerar que son de relevancia bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio web nuevo.

12. Desde el envío del artículo al CIIE hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 (tres) meses. **Durante ese periodo, el autor no podrá publicarlo en ninguna revista u otro medio.**
13. En el caso de ser aprobado, el autor o la autora deberá corregirlo si es que hay sugerencias y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como definitivo.
14. La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna.
15. El contenido de los artículos es exclusiva responsabilidad de los autores.

Normas de impresión¹

1. El formato de la revista será de 24 cm x 16.5 cm.
2. La tapa será del tipo blanda a todo color.
3. El papel a utilizarse será tipo obra primera o ilustración.
4. La encuadernación será hotmel (fresado o pegado)
5. La tirada de la revista será de 500 ejemplares.

Tipos de escritos y estructuras

La revista aceptará el siguiente tipo de escritos:

- a. **Artículos académicos (generalmente de 6000 a 7000 palabras):** En ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.
- b. **Notas de investigaciones (nacionales e internacionales) (máximo 2000 palabras).** Notas sobre tesis, reportes de políticas o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- c. **Evaluaciones de programas / proyectos educativos locales (máximo 2000 palabras).** Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos nacionales, ya realizados. La estructura mínima de presentación de una evaluación abarca el fundamento de la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- d. **Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales** (canti-

¹ Estas normas de impresión serán revisadas anualmente por el consejo editorial de la *Revista Paraguaya de Educación*.

dad de palabras del artículo no especificada). Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.

- d. **Reseñas (máximo 1000 palabras):** Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos o iniciativas educativas.
- e. **Intercambios: Entrevistas, derecho a réplica, etc.**

Formato para la presentación de escritos

Para la aprobación de los materiales remitidos, se requerirá, además de los criterios establecidos más arriba, lo siguiente:

1. Utilización de normas editoriales de formato proporcionado por los requerimientos APA.
2. Cada artículo deberá ser acompañado por un resumen analítico (abstract) no mayor a las 20 líneas. Además, deberán presentarse cinco palabras claves.
3. El texto debe contar con una introducción, secciones de desarrollo, una conclusión y la bibliografía utilizada.
4. El texto deberá ir a doble espacio, en formato de letra Times New Roman, número 12, con título, nombre del autor (autores), autora (autoras), adscripción institucional de los mismos, indicados con asterisco al extremo derecho del nombre de cada autor y colocado al comienzo de las notas de pie de página.
5. Los cuadros y tablas que se incluyan deberán integrarse dentro del texto debidamente ordenados y con referencia a las fuentes de procedencia. Cada uno de ellos deberá tener título y número (románico) ordenados de menor a mayor. Por ejemplo: CUADRO I: TASA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN. Fuente: MEC, 2002
6. Las referencias bibliográficas se pondrán al final del texto, en tamaño de letra 10
Ejemplo de una cita de libro de un solo autor o una autora:

García, J.M. (2009). *Educación y TIC: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Ejemplo de una cita de libro de más de un autor o una autora:

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP.

Ejemplo de una cita de artículo publicado en revista:

Forma general - periódicos o revistas

Autor, A. A., Autor, B. B., y Autor, C. C. (año). Título del artículo.

Título del periódico o revista, xx, xxx-xxx.

7. Las palabras en otros idiomas que estén en el texto deberán escribirse en cursiva, ya sean en guaraní o en inglés o en portugués, con sus respectivas acentuaciones. Por ejemplo: *mboehára*.
8. Las citas bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis, indicando el apellido del autor, fecha de publicación y número de páginas. Por ejemplo: (Huntington, 1994, p. 125).
9. Las reseñas de libros deberán señalar: los autores del libro, el año de la publicación, el título de la obra, el lugar de publicación, el nombre de la editorial y la cantidad de páginas de la obra.
Ejemplo de cita de un libro para las reseñas:

Palermo, V. y Novaro, M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Norma Editorial, 557 págs.

10. La primera vez que aparezcan siglas deberán escribirse su significado completo; posteriormente solo las siglas. Por ejemplo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En adelante, MEC.
11. Las colaboraciones se someten a evaluación del Equipo Editorial y a evaluadores o evaluadoras externos, si fuere necesario, para corroborar datos e información. El Equipo Editorial se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo que considere necesarios para mejorar el trabajo.
12. Los artículos escritos deberían, en la medida de lo posible, utilizar un lenguaje genérico, que evite discriminaciones y lenguaje sexista.
13. Cada autor o autora recibirá un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca publicado su artículo. Si le interesa recibir algunos más, hágalo saber al Equipo Editorial.

Recepción de artículos

Los artículos se enviarán a la dirección de correo institucional de la dirección de investigación del CIIE: ciie@educacionsuperior.mec.gov.py o acercarse a Estrella 1003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1.º piso. Se avisará al autor o a la autora por e-mail la recepción del artículo y que en el plazo de 30 días se le comunicará si se procederá o no a su publicación.

