

“Globalización y organizaciones educativas”

*ZARAGOZA
24-26 noviembre 2016*

**XIV CONGRESO
INTERUNIVERSITARIO DE
ORGANIZACIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
(CIOIE)**

ISBN 978-84-617-6936-0

XIV CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE
ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (CIOIE)

“Globalización y organizaciones educativas”

Coordinador: JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO
DEPARTAMENTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD ZARAGOZA
ISBN 978-84-617-6936-0

ZARAGOZA 26 noviembre 2016

Del 24 al 26 de noviembre de 2016 se ha desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza el XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE). El CIOIE constituye una actividad académica que reúne cada dos años al colectivo docente e investigador de las universidades españolas vinculado con la organización escolar, además de profesionales de la dirección, gestión y supervisión de instituciones y servicios educativos. Participan profesionales de la educación de los diferentes niveles educativos, tanto de España como de latinoamérica.

Para este congreso se ha elegido un tema de máxima actualidad hoy día, como es **la globalización y las organizaciones educativas**. Se trata de reflexionar, debatir y poner en común las últimas investigaciones y análisis en torno a las políticas educativas, la evaluación de las organizaciones, la planificación, etc.

Se organiza desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, contando con la colaboración de la Facultad de Educación y diferentes grupos de investigación (ETNOEDU, EDI).

El congreso se organiza desde tres conferencias (Dr. Fazal Rizvi. Estudios Globales en Educación de la Universidad de Melbourne; Dr. Dennis Beach, del Departamento de Educación de la Universidad de Gothenburg, y el Dr. Gustavo Fishman del Mary Lou Fulton Teachers College de Arizona State University), diecinueve simposios y más de cuarenta comunicaciones.

En esta publicación se encuentran las comunicaciones presentadas al congreso, que han sido evaluadas por pares por el comité científico.

José Luis Bernal Agudo

Coordinador Congreso

ÍNDICE

ABANDONO AL PROCESO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL. Cecilia Alejandra Marambio Carrasco. Universidad Andrés Bello/ Chile	7
ACCESO A LA UNIVERSIDAD MEDIANTE NO HABITUALES: FACILITADORES Y BARRERAS. Cristina Pérez-Maldonado. Universitat Autònoma de Barcelona	20
BASES PARA EL DISEÑO DE UN PLAN DE FORMACIÓN EN LIDERAZGO PARA DIRECTIVOS ESCOLARES. Mireia Tintoré. Universitat Internacional de Catalunya	27
CALIDAD Y FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO COLOMBIANO. Myriam Sepúlveda López	39
COLABORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD LOCAL PRÓXIMA A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO. Cecilia Latorre Cosculluela, Marta LiesaOrús y Sandra Vázquez Toledo. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza	51
DIRECCIÓN ESCOLAR Y CAPACIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL. UN ESTUDIO EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICOS DE ANDALUCÍA (ESPAÑA) Inmaculada García Martínez, Universidad de Granada. Maximiliano Ritacco Real, Universidad de Zaragoza	62
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Gustau Olcina-Sempere, Universidad Jaume I. Rosa Vázquez-Recio Universidad de Cádiz. Mónica López-Gil, Universidad de Cádiz	71
EL ENTORNO ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAJE (OLE) COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN LIDERAZGO BASADO EN LA COMUNIDAD Rosa Vázquez-Recio, Universidad de Cádiz. Mónica López-Gil Universidad de Cádiz	82
EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO: UN JUEGO DE DISTANCIAS. Luis Aguilar Hernández, Universitat de València	92

EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Saida López Crespo, Universidad Autónoma de Barcelona 103

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA. UNA PROPUESTA DIALOGADA

Blas Segovia Aguilar, María del Mar García Cabrera, Ignacio González López, Carlota de León Huertas y Manuel Lucena Rubio, Universidad de Córdoba 115

EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR.

M. de Jesus Gallegos Santiago, Joaquin Vazquez Garcia, Eloisa Gallegos Santiago, Alma Adriana Leon Romero, Universidad Autonoma De Baja California 123

IMPLICACIONES DE LA ORGANIZACIÓN EN LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA.

Aleix Barrera Corominas, Universitat Autònoma de Barcelona 132

INDICADORES DE DESEMPEÑO EN DIRECTIVOS DE SECUNDARIAS GENERALES

Ana Bertha Luna Miranda, César Sánchez Olavarría, Universidad Autónoma de Tlaxcala 142

FUNCIONES Y TAREAS DEL PROFESORADO PARA GARANTIZAR LA SEGURIDAD ESCOLAR INTEGRAL.

Anna Díaz-Vicario, Universitat Autònoma de Barcelona 153

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE CALIDAD. LA FUNCIÓN DIRECTIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE TLAXCALA.

María Elza Eugenia Carrasco Lozano, Adriana Carro Olvera, Felipe Hernández Hernández, Universidad Autónoma de Tlaxcala 165

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: (I) EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Quintín Álvarez Núñez, Universidad de Santiago de Compostela 176

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: (II) LIMITACIONES Y CONDICIONANTES.

Quintín Álvarez Núñez, Universidade de Santiago de Compostela 187

LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL VISTA POR LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASOS.

González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I. Coronel, J.M. y Carrasco, M^ªJ. Universidad de Huelva. 198

LA GESTIÓN DE LAS PÁGINAS WEB ESCOLARES

Carmen Álvarez-Álvarez, Universidad de Cantabria 209

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CENTROS ORDINARIOS EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Josué Artilles Rodríguez; Josefa Rodríguez Pulido; M^a Victoria Aguiar Perera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Avelina de los Ángeles Herrera Santana, Universidad de La Laguna 218

LA MEJORA DE LOS MÁSTERES DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y DIDÁCTICOS.

Avelina de los Ángeles Herrera Santana, Universidad de La Laguna. Josefa Rodríguez Pulido, Josué Artilles Rodríguez, M^a Victoria Aguiar Perera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 227

MOVILIZACIONES EDUCATIVAS Y EMPODERAMIENTO DE LOS DOCENTES. EL CASO DE BALEARES.

Miquel F. Oliver-Trobat, Jaume Sureda-Negre, Universitat de les Illes Balears 237

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA RESPECTO LA IMPORTANCIA DEL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO SOBRE LA FINITUD HUMANA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Anabel Ramos Pla Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) 247

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA INFLUYENTE: UN RETO PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Alexandre Camacho Prats, Govern de les Illes Balears & Universitat de Barcelona. Marcos Francisco Rodríguez Bravo, Gobierno de Canarias 257

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO DINAMIZADORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS. DEMOCRATIZAR EL AULA PARA MEJORAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA.

Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez-Hoyos, Ignacio Haya Salmón, Universidad de Cantabria. 266

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LOS CEIP SOBRE LA UTILIDAD DE LAS REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

María Velasco Gallardo, Universidad de Sevilla 277

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO, SITUADO EN UN ENTORNO DESFAVORECIDO.

M. Araceli Calvo Pascual, Natalia Ruiz- López, Rosario Cerrillo, Universidad Autónoma de Madrid 288

PRODUCIR Y GESTIONAR CONOCIMIENTO INSTITUCIONAL EN EL OBSERVATORIO DUOC UC: LA EXPERIENCIA ACUMULADA DE LOS PRIMEROS MIL DÍAS.

Samuel Vial Muñoz, Sebastián Sánchez Díaz, Instituto Profesional Duoc UC – Chile 299

PROCESO DE INNOVACIÓN EN EL AULA Y LA MEJORA DE LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

María A. Calcines Piñero, IES Guanarteme. Josefa Rodríguez Pulido, Jesús A. Alemán Falcón Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 314

UNA MIRADA SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR.

Manuel Alberto Navarro Weckmann, Isabel Guzmán Ibarra, Xavier Rafael Guaderrama Martínez, Universidad Autónoma de Chihuahua/Escuela de Trabajo Social del Estado de Chihuahua/Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua 323

TRAYECTORIA PROFESIONAL Y MOVILIDAD HORIZONTAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL

Mariela Sonia Jiménez Vásquez, Universidad Autónoma de Tlaxcala 331

EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PRIMARIA EN EL APRENDIZAJE DOCENTE

Trinidad Mentado, Susana Aránega, Universidad de Barcelona 341

FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN UN CONTEXTO PENITENCIARIO, DOS EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Joaquín Vázquez-García; Maura Hiraes-Pacheco; Lourdes Rocío Botello-Valle Universidad Autónoma de Baja California. México 353

CARACTERÍSTICAS Y ESTRATEGIAS DEL LIDERAZGO EN UN CENTRO CON ALTO RENDIMIENTO: ESTUDIO DE CASO

Natalia Ruiz-López, Rosario Cerrillo, M. Araceli Calvo Pascual Universidad Autónoma de Madrid 361

ABANDONO AL PROCESO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Cecilia Alejandra Marambio Carrasco

Universidad Andrés Bello/ Chile

cecilia.marambio@unab.cl

Resumen: Los objetivos abordados en esta investigación se centran en identificar el perfil del estudiante que abandona el proceso de enseñanza durante la educación media técnico profesional. El diseño de la investigación es descriptivo con un enfoque metodológico cualitativo, se realizó en dos colegios ubicados en Santiago de Chile y se encuestó a los jóvenes que cursaban 3° y 4° medio TP. Además de realizar dos entrevistas en profundidad a expertos en la materia. Las indagaciones y los análisis de resultados permitieron detectar los rasgos distintivos del estudiante que abandona el sistema educativo técnico profesional, con ello se elaboró un perfil del estudiante desertor de este sistema educativo, con el fin de apoyar la implementación de una política educativa inclusiva y retentiva. El estudio se abordó desde el análisis del modelo de Vincet Tinto.

Palabras clave:

Alumno desertor; disponibilidad para el aprendizaje; educación profesional; retención.

Abstract: The objectives addressed in this research are focused on identifying the profile of the student who leaves the teaching process during professional technical secondary education. The design of the research is descriptive with a qualitative methodological approach, it was carried out in two schools located in Santiago de Chile and the youngsters who studied 3^o and 4^o TP were surveyed. In addition to two in-depth interviews with two experts in the field. Inquiries and analysis of results allowed to detect the distinctive traits of students who leave the professional technical education system, thereby creating a profile of the deserter student of this educational system, in order to support the implementation of an inclusive and retentive educational policy. The study was approached from the Vincet Tinto model analysis.

Keywords: deserter student; Availability for learning; professional education; retention.

1. Presentación del problema

El abandono a los procesos de formación por parte de los estudiantes se traduce en una preocupación tanto a nivel de centro educativo, como a nivel social, ya que ésta situación no permite que el niño o joven realice sus expectativas de desarrollo humano, la que consiste en mejorar sus condiciones de vida. La evolución formativa entrega al estudiante elementos para avanzar socialmente, pero cuando lo detiene, al abandonar la escuela, se excluye socialmente.

Según el tercer Informe Observatorio de Niñez y Adolescencia, Infancia Cuenta 2015, señala que el 13,5% jóvenes de 14 a 17 años, en la Región Metropolitana viven en situación de pobreza, a nivel país esta cifra corresponde al 20,3%. En relación a la tasa de retiro en la educación media, en la Región Metropolitana es de un 9,8%, a nivel país la cifra es de 9,2%, esta realidad es un indicador de advertencia para buscar estrategias que permitan motivar a estos jóvenes a permanecer en el sistema educativo.

El abandono se considera una situación de deserción al sistema formativo antes de concluir el período de educación obligatoria y en Chile este período es de 12 años de exigencia. El fenómeno de abandono prematuro se asocia al fracaso escolar, como se expresa en la siguiente cita:

La representación social del abandono escolar y del consiguiente «fracaso escolar» no tiene un carácter universal, sino que está ligado a cada sociedad, a cada grupo social y a un momento histórico. Desde esta perspectiva, tanto el fracaso escolar como el abandono del sistema educativo en la etapa obligatoria, son fenómenos sociales ligados a la aparición en las sociedades de una institución encargada de generar determinados aprendizajes en un grupo de determinada edad: educación de carácter obligatorio". (Arregui; Sainz y Ubieta, 2007, p. 9)

El abandono al proceso de titulación, se caracteriza por dejar inconclusa la formación TP, por tanto, los estudiantes no logran obtener su título que acredita su capacitación técnica de nivel medio. (Marambio 2010; Sepúlveda, et al., 2009)

2. Antecedentes referenciales sobre abandono escolar

Se consideraron dos estudios que explican los factores que intervienen en el abandono escolar y que desde el punto de vista del investigador son aportaciones que dan sustento a la deserción de la EMTP. La investigación realizada en Chile por MIDEPLAN¹ el año 2005, plantea que, el abandono de los jóvenes a la enseñanza media, queda definida como la

¹ Ministerio de Planificación y Cooperación en Chile. Su misión consiste en promover el desarrollo del país con integración y protección social de las personas.

deserción de los estudiantes, que no continúan sus estudios, es decir, focalizan su concepto en la no asistencia al establecimiento educacional de jóvenes entre 14 y 24 años de edad (período que no han completado la enseñanza secundaria). También, un estudio realizado en Uruguay por Carlos Filgueira (2003) explica que el abandono escolar es un desenlace normal de la condición del estudiante, ya que el educando clausura definitivamente su ciclo de estudios del sistema de la educación formal.

El problema da cuando como esta clausura se realiza prematuramente, quedando inconcluso su proceso formativo. Es así como cada estudio, queda determinado por las condiciones de la realidad que se indaga, por tanto se hace necesario especificar con claridad ¿Qué se entiende por abandono al proceso de formación técnico profesional en esta investigación?

Se define para este estudio que: el abandono al proceso de formación TP es la deserción del estudiante al proceso formativo comprendido por la no asistencia al establecimiento durante el 3º año medio hasta la no realización de su práctica profesional.

2.1. Modelo de integración de Vincent Tinto

Este modelo intenta explicar los factores que se involucran en la decisión de abandono al sistema educativo de los estudiantes universitarios. Es el modelo de mayor influencia sobre estudios de retención, expresando las razones del estudiante por permanecer en las instituciones universitarias.

Donoso y Schiefelbein (2007) explican el modelo Tinto, manifestando que el joven involucra, en su decisión de abandono, una valorización de la integración social y académica que él ha sostenido en el periodo de permanencia en la institución donde estudia. Lo que permite concluir, que mientras mejor sea su rendimiento académico y su integración social, existe una menor probabilidad que el estudiante se convierta en desertor del sistema educativo, esto explica cómo se mueve el modelo respecto a las motivaciones del estudiante, identificando todos los componentes que afectan las decisiones de los jóvenes respecto a continuar o abandonar sus estudios, siendo los ejes centrales, el sistema educativo y social.

Estos componentes se resumen en la integración académica que está compuesta por el rendimiento académico y el desarrollo intelectual, los que a su vez comprenden antecedentes familiares y nivel socioeconómico de la familia. La integración Social está compuesta por las oportunidades de desarrollo, la interacción entre profesor/alumno, participación en actividades extracurriculares y el compromiso institucional. Por tanto, la reevaluación que hace el joven del compromiso de titularse se encuentra determinada por

la integración académica en conjunto con las posibilidades de desarrollo social que pueden aportarle sus estudios. (Donoso y Schiefelbein, 2007)

Se destaca que la opción de persistir en el sistema educativo, es la resultante de la valoración que realiza el joven respecto al esfuerzo que hace para estudiar, en relación a las satisfacciones futuras que pueda reportarle la carrera, y esa valorización se hace sobre la base de desarrollo socioeconómico. Este proceso se sintetiza en la tabla N°1 donde se observa cómo el modelo considera la incidencia de la deserción, involucrando los factores de: Desarrollo social, rendimiento académico, compromiso de titulación y valoración de la institución educativa.

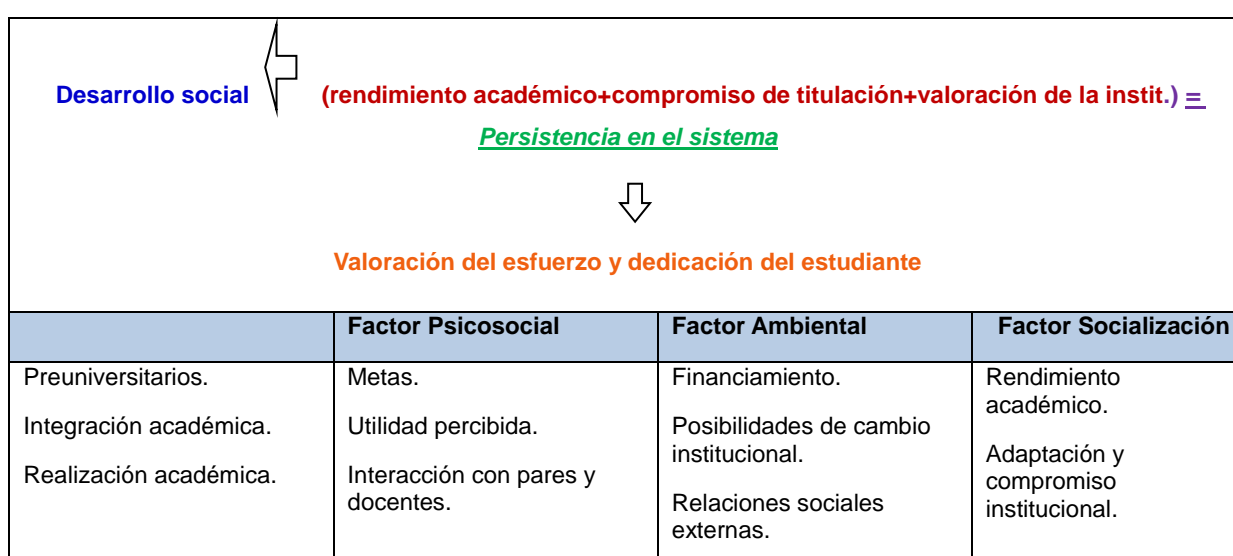


Tabla N° 1: Tabla de factores que inciden en la retención al sistema educativo de los estudiantes, adaptación del modelo Tinto. Elaboración propia.

3. Metodología

La modalidad de investigación es cualitativa de tipo interactiva, lo que implica que: “Los investigadores interactivos describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo”. (McMillan y Schumacher, 2007, p.44), ya que se busca indagar sobre los rasgos distintivos del abandono al sistema escolar de educación secundaria técnico profesional de los estudiantes, desde la perspectiva de los participantes.

El tipo de estudio es fenomenológico, pues, el investigador busca los significados de la experiencia vivida por los estudiantes, transformando dicha experiencia en una descripción de componentes relevantes y desde allí se realizan reflexiones críticas y analíticas sobre el fenómeno en estudio. (McMillan y Schumacher, 2007). Desde este análisis se logra construir

el perfil del estudiante que abandona el sistema formativo y del que persiste en él.

Se realiza la aplicación de instrumentos a una muestra intencionada, entendiendo que: “El muestreo intencionado se realiza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos”. (McMillan y Schumacher, 2007, p. 407).

La muestra en estudio corresponde a jóvenes que cursan 3° y 4° de EMTP de dos centros escolares de EMTP. Se encuestaron a 59 jóvenes del Centro Educacional Isla de Maipo y 62 estudiantes del Liceo Hannover de Maipú. Los expertos se seleccionaron por su curriculum y experiencia en el ámbito de la ETP², siendo el Dr. Leandro Sepúlveda, investigador de Centro de Investigaciones de la Universidad Alberto Hurtado y Mg, Martín Miranda, Investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

3.1. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos diseñados y aplicados en este estudio fueron:

Entrevista en profundidad a experto, para indagar desde la perspectiva analítica la visión de los expertos en esta problemática. Se estructuró una entrevista, con 15 preguntas abiertas, para detectar todas las posibilidades de respuesta en relación a los conocimientos y experticias de los entrevistados. Las preguntas se elaboraron según la información extraída en la bibliografía consultada para la elaboración del marco teórico. Se señala que los mismos expertos evaluaron la pertinencia de cada pregunta en relación al tema a abordar y al enfoque relacionado con las investigaciones realizadas por ellos siendo aprobados en un 100%.

Los expertos fueron seleccionados por su dominio de la temática, a continuación se describe sus características académicas:

Experto 1: Mg. Martín Miranda Oyarzún, Profesor de Castellano, Magister en Planificación y curriculum de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Don Martín trabajó en el área de curriculum y evaluación del Ministerio de Educación de Chile desde los años 1995 a 2006, siendo el generador de los procesos de la reforma en la educación técnico profesional bajo el sistema modular. Consultor de la UNESCO en materias de educación para el trabajo, asesor de la reforma educativa en Panamá, Director del Programa de Educación Técnica y Tecnología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desde el año 2007 a la fecha.

²Educación Técnico Profesional

Experto 2: Dr. Leandro Sepúlveda, Antropólogo de la Universidad de Chile, Dr. en Estudios de las Sociedades latinoamericanas Universidad Arcis. Es Coordinador de Estudios del CIDE, Profesor de la facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Sus investigaciones y publicaciones se han centrado en los procesos de desarrollo de la Educación Técnico Profesional.

Cuestionario con respuesta abierta dirigida a los estudiantes TP, para identificar el perfil de abandono. En los objetivos del presente estudio se determina indagar sobre los factores que provocan la decisión de abandonar los procesos previos a lograr la titulación en la educación Técnico Profesional. Por tal razón, se estructuró un cuestionario con 23 preguntas abiertas, el que fue aplicado a alumnos que se encuentran cursando 3º y 4º medio TP, con el fin de identificar perfil del estudiante que tiene potencial de abandonar el proceso de titulación en las que se centran en las siguientes dimensiones: Antecedentes personales, antecedentes familiares y económicos, antecedentes escolares, antecedentes de expectativas.

El instrumento fue validado por juicio de tres expertos donde se solicitó evaluar los criterios de pertinencia y relevancia obteniendo un 80% de validez para ambos criterios

3.2. Objetivo general:

Describir el perfil sicosocial del joven que abandona el sistema escolar de la EMTP.

3.3. Objetivos específicos:

- Identificar los factores que inciden en el abandono del proceso de titulación.
- Relacionar la información sobre los factores provocadores del abandono del estudio de campo y el marco teórico.

4.- Análisis del estudio de campo.

A continuación se presentan los datos obtenidos por la tabulación de los instrumentos de recolección y su reflexión en torno a la búsqueda de factores provocadores de abandono de la EMTP.

4.1. Aplicación de encuesta en profundidad a experto

Se observa que la realidad de la educación secundaria general existen componentes sociales que provocan la deserción del sistema educativo, para comprender esta problemática se realiza una categorización axial de los resultados de la entrevista en profundidad, es decir, se establecieron categorías y subcategorías de la información obtenida, dando significación al contenido de la entrevista (Hernández, 2014). Los datos extraídos de la entrevista en profundidad, y los análisis de los expertos son conducentes a

centrar el problema desde la acción y responsabilidad de la gestión docente, en el medida que éstos desarrollen competencias, más que conceptos teóricos, dado que esta formación requiere del desarrollo de habilidades para la inserción laboral. Además, de establecer procesos formativos que motiven al estudiante a desarrollarse como técnico y lograr que valoricen los aprendizajes adquiridos.

Se reconoce que la formación técnica profesional tiene una mayor demanda en los sectores económicos de mayor vulnerabilidad social, ya que las familias y jóvenes de estratos sociales más bajos, ven en esta modalidad de educación una opción, que genera oportunidad para un desarrollo socioeconómico futuro, con posibilidad de conducirlos primero, al mundo laboral, para luego acceder a estudios superiores. Se manifiesta la necesidad de vincular el mundo de la educación técnico profesional con el mundo productivo, para responder a una demanda social.

En la tabla N° 2, se identifican las categorías con su sub-categoría, que fueron seleccionadas para desarrollar el estudio. De este modo es posible hacer una lectura cruzada que permite establecer concordancias y diferencias, tanto en la información como en los enfoques aportados por cada experto

		Ideas categorizadas.	
Categorización	Subcategorías	Experto 1	Experto 2
1. Procesos curriculares de la EMTP:	1.1. Aprendizajes basados en competencias.	<p>1. En la Formación Técnica se realizan todas las opciones de manejo de competencias, como el trabajo en equipo y la gestión de polivalencia.</p> <p>2. Tengo que agregarles competencias de gestión en la formación.</p>	<p>1. Desde la racionalidad empresarial, cuando contratan a un joven técnico, se alinea con pensar que necesitan una buena persona, que tenga un conocimiento de base que le permita tener aprendizaje rápido para adquirir habilidades necesarias para aplicar en el mundo productivo.</p> <p>2. los jóvenes entre 18 y 19 años llegan al mundo del trabajo con restricciones de competencias y las que poseen, son poco exigentes.</p>
	1.2. Formación Técnica de calidad.	<p>1. Para mí la calidad es responder a la demanda social, la que tiene tres componentes y estas son: La competencia, las tendencias del desarrollo.</p> <p>2. el problema de calidad no pasa por los recursos, sino por la vinculación con el mundo productivo</p>	<p>1. Se necesita repensar el sistema escolar.</p> <p>2. Realizar una articulación entre el mundo educativo con el mundo productivo.</p>

	1.3. Estrategias de aprendizaje.	<p>1. El futuro es contar con estructuras de aprendizajes y recursos didácticos que se adapten a las posibilidades de cambio del mundo productivo.</p> <p>2. Enseñar a resolver problemas provenientes de la realidad empresarial.</p>	<p>1. Se necesita más que recursos, generar un circuito en funcionamiento de procesos formativos que se vinculen al mundo de la empresa.</p> <p>2. Generar procesos pedagógicos contextualizados.</p>
2. Causas de abandono al proceso de titulación:	2.1. Fracaso escolar.	<p>1. La repitencia es un factor, pero no he dedicado tiempo a realizar análisis al respecto.</p> <p>2. Creo que una de las causales es la motivación. Deberíamos preguntarnos: ¿cómo educar desde sus motivaciones?</p>	<p>1. Una 2º respuesta posible es que sea un problema de no tener claridad sobre su opción vocacional.</p> <p>2. Otra posibilidad para mí, la más factible, es que la práctica se da en marzo, es decir, tiene un periodo de separación del proceso formativo.</p>
	2.2. Vulnerabilidad Social.	<p>1. En 4º medio no hay casi abandono, egresan, pero qué pasa con ellos, sus motivaciones, para que no continúen el proceso de titulación, no hay información.</p> <p>2. No se conocen razones de deserción en este nivel, referidas a este componente. Se hace necesario investigarlas.</p>	<p>1. No tengo datos al respecto, pero se está investigado que el abandono en Secundaria desde 1º a 4º medio están asociados a situaciones de pobreza y vulnerabilidad social.</p> <p>2. En educación media el factor fundamental de deserción es la situación de vulnerabilidad.</p>
	2.3. Apoyo de la familia	<p>1. Frente a este tema no tenemos datos para realizar ciertos juicios, hoy día no hay claridad de cuantos alumnos se titulan.</p>	<p>1.- En educación media, está investigado y probado que es además, la motivación familiar. Tal vez sean proyectables a los estudiantes que se encuentran en el proceso de titulación, pero claramente hay que investigarlos</p>
3. Expectativas de los jóvenes para estudiar TP:	3.1. Oferta de ingreso al mercado laboral.	<p>1. Hace 10 años atrás era un medio de conseguir trabajo para los más pobres.</p>	<p>1. En los últimos 20 años la población más pobre opta por matricular a sus hijos en esta modalidad, porque visualizan una inserción a la vida laboral.</p>
	3.2. Oferta de mejora en la calidad de vida.	<p>1. Lo que le interesa a las familias, es que esta opción les aporte posibilidades de un trabajo mejor remunerado.</p> <p>2. Los estudiantes ven en esta opción una forma de mejorar sus condiciones de vida.</p>	<p>1. las familias ven esta opción como una alternativa viable y consistente de una vida con mejor futuro.</p> <p>2. para los padres es un deseo que sus hijos terminen 4º medio con una herramienta técnica que les permita avanzar en la escala social para lograr mejora económica.</p>
	3.3. Oferta de desarrollo social.	<p>1. en los últimos tiempos hay menos reparo en optar a la EMTP porque los técnicos tiene mejor desarrollo que los profesionales, hay más posibilidades de trabajo para ellos.</p> <p>2. El desarrollo social va ligado</p>	<p>1. Se observa una debilidad en la gestión política, el desarrollo de la EMTP no va acompañado de una discusión de desarrollo social, existen esfuerzos segmentados por hacerla proliferar.</p>

		a las decisiones que involucran intereses políticos y eso supone un ajuste en las decisiones políticas de la localidad.	
4. Mejoras y desafíos de la EMTP.	4.1. Inclusividad.	1. La calidad y la inclusividad se deben implementar en las políticas educativas nacionales, para que las direcciones de los establecimientos TP en su gestión motiven la integración académica.	1. La escuela es expulsiva cuando no responde a las necesidades formativas de los jóvenes de hoy y su modelo educativo es el tradicional. 2. El estudio los fortalece para moverse en un mundo fragmentado.
	4.2. Retención.	1. Cuando los alumnos tengan opciones de extraer aprendizajes y sientan que el tiempo invertido en educación es valioso. Cuando el énfasis de la evaluación no sea sólo colocar notas sino desarrollar competencias y dedicar esfuerzos pedagógicos en lograr dominio de ellas en todos los estudiantes.	1. La TP que genera un aprendizaje contextualizado por sí misma es retentiva, porque da respuestas a la realidad. 2. Las visitas a unidades productivas asociadas a aprendizajes activos, unidas a las estrategias de desarrollo productivo.
	4.3. Vinculación con el mundo productivo.	1. Es necesario estudiar que nos demanda el mundo productivo para actualizar la formación técnica, hoy día existen muchas especialidades que no son necesarias. 2. Es necesaria la vinculación con el mundo productivo.	1.- En general el sistema educacional siempre se ve aislado, éste no interactúa con otros y ese otro debe ser la empresa y el mundo político. 2.- Se necesita favorecer vínculos de red, articulación y vinculación con los requerimientos productivos regionales entre la oferta formativa de los centros educativos, con las empresas locales.

Tabla N° 2: Resultados de categorización selectiva de la entrevista en profundidad a experto.

Elaboración propia.

4.2.- Análisis sobre Cuestionario para identificar perfil desertor

En relación a determinar el perfil del estudiante desertor y persistente al proceso de titulación se puede inferir que a partir de los datos aportados por la encuesta, se define una visión de los rasgos más característicos, a través, de la reflexión del marco teórico, donde estudios previos (Sepúlveda, Ugalde y Campos, 2009; Román 2009) focalizan en la composición socioeconómica, un fuerte factor provocador de abandono en sectores de pobreza, que se confirman en este estudio. Se señalan las características más prevalentes en el perfil del estudiante desertor y persistente al proceso de titulación como se observa en la tabla N° 3.

Categorías	Perfil del estudiante desertor del proceso de titulación	Perfil del estudiantes persistente en el proceso de titulación
Demográficas	Cursa 3º y 4º medio con 18 años y más. Condición de Madre y Padre determina posibilidad de abandono en el caso de la mujer para cuidar a su hijo y en el caso del varón se inserta al mundo del trabajo para dar mantención a su hijo. Lejanía del centro educativo del lugar donde reside. Se sostiene en el sistema con beca de vulnerabilidad.	Su edad concuerda con el nivel al que asiste entre 16 y 17 años, en 3º y 4º medio, no mayor que eso. Cercanía del lugar donde se ubica el establecimiento y su residencia. Se sostiene en el sistema con beca de excelencia académica.
Sociológicas	Los padres sólo alcanzan estudios básico y medios incompletos, con una trayectoria de 6 a 10 años en los procesos educativos. El salario fluctúa entre un rango de \$50.000 a \$250.000, proyectando una renta per cápita de \$49.400	Los padres alcanzan estudios medios y superiores completos. Su salario se mueve entre un rango de \$150.000 a \$600.000, con una renta per cápita de \$80.000
Institucionales	Posee una asistencia promedio de 70% Posee un rendimiento promedio en notas de 3,5, que es reprobatoria. Posee una alta tasa de fracaso escolar tanto en la educación básica como en la educación media. Ha repetido de curso 2 a 3 veces en la Educ. básica Presenta un alto interés por ingresar al mundo de trabajo para mantener la casa y ayudar en lo económico	Posee una asistencia promedio de 90% a 95%. Posee rendimientos iguales y superiores al 5,5. Posee éxito escolar. Nunca ha repetido curso. Presenta un alto interés de participaren el mundo laboral para especializarse y continuar estudios superiores más adelante.
Perspectivas de desarrollo	La Situación económica crítica es factor de deserción. Necesidad de obtener un puesto de trabajo para apoyar económicamente a la familia, es motivo de abandono.	La necesidad de continuar estudios superiores y estudiar lo que le gusta es motivo de persistencia.

Tabla Nº 3: Perfil de estudiante desertor y persistente al sistema educativo TP. Elaboración propia.

En síntesis, en esta investigación se observa que el factor más presente en el perfil del estudiante desertor, se concentra en el nivel de estudios de la madre y del padre, éstos no alcanzan a más de 8 años de estudios, en su mayoría logran educación básica y media incompleta para el caso de las madres y básica completa, media incompleta para el caso de los padres. En su conformación familiar los alumnos desertores en un 43% son provenientes de hogares donde viven sólo con la madre, quien es jefa de hogar. Los ingresos alcanzados por las familias de los alumnos desertores fluctúan entre \$120.000 a \$250.000 en un grupo familiar conformado entre 4 a 6 personas en promedio, ubicándose en el nivel socioeconómico bajo. En relación a los factores institucionales estos, tienen incidencia en la motivación de los jóvenes para persistir en el sistema educativo.

Dentro de las expectativas de los estudiantes prevalece la inserción al mundo laboral como primera opción, para apoyar económicamente a su grupo familiar y más adelante continuar

estudios superiores.

5. Conclusiones finales y discusión

Se realiza el análisis conclusivo en relación con los objetivos de la investigación:

Objetivo general: “Describir el perfil sicosocial del joven que abandona el sistema escolar de la EMTP.”

La investigación logra identificar los componentes del perfil desertor identificando a un estudiante que proviene de un estrato económico bajo, elementos como la sobre edad, paternidad y maternidad precoz. Un núcleo familiar que no alcanza a concluir estudios básicos y secundarios tanto en el caso de la madre y el padre. Han tenido experiencias de fracaso escolar durante la educación básica, el principal factor de abandono es la situación económica crítica de su familia de origen, buscan trabajo, con las habilidades técnicas que han logrado desarrollar logrando insertarse en el mundo laboral como obreros con oficio, con una renta mínima, pero significativa para el apoyo económico familiar.

Objetivos específico1: “Identificar los factores que inciden en el abandono el proceso de titulación.”

Los factores que inciden en el abandono corresponde a las categorías demográficas, sociales en éste caso la principal es la situación económica baja, que los hace abandonar para ayudar a sus padres a aumentar el ingreso familiar. En la categoría institucional, es la baja calidad de su rendimiento académico y la repitencia en la educación básica, que provoca desmotivación en la continuación de sus estudios secundarios.

Objetivo específico 2: “Relacionar la información sobre los factores provocadores del abandono del estudio de campo y el marco teórico.”

El estudio confirma que los desertores de la EMTP abandonan sus estudios para insertarse en el campo laboral y así aumentar los ingresos de su núcleo familiar. Los casos encuestados (121 estudiantes) en esta investigación, señala que el 11% de los jóvenes han repetido. En el caso del estudio sobre fracaso escolar y deserción de Román (2009) expresa:

La deserción escolar se presenta mayormente focalizada en sectores pobres, condicionado por la fuerte segmentación social que caracteriza a nuestra sociedad. Actualmente el abandono y la desvinculación permanente del sistema formal, es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales. (Román, 2009, p.105).

La deserción escolar es un problema que los establecimientos no han logrado abordar

adecuadamente, dado que generalmente los jóvenes con prevalencia al abandono mantienen conductas que son rechazadas por los equipos directivos y docentes, como explica el estudio sobre deserción escolar en Chile:

La mayoría de los desertores posee un trayecto escolar caracterizado por repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de escuela. En estas situaciones se ha constatado una débil capacidad de las familias y de los propios establecimientos para enfrentar las dificultades. (Espinoza, Castillo, González, Loyola, Santa Cruz., 2014, p. 45).

A modo de cierre

En el desarrollo del estudio se analizó el modelo Tinto, donde se establecen los factores que se deben atender para lograr que los estudiantes persistan en el sistema educativo y entre esos factores, el principal es la integración social, es decir, proceso de valorización al esfuerzo por estudiar para titularse, porque en ello ve oportunidades de desarrollo. La relación con el docente es clave para que logre esta integración, por tanto cada centro educativo debe generar un plan de inclusión que de oportunidades de mejorar la situación académica y de convivencia de los estudiantes que mantienen rasgos prevalentes de abandonar el sistema educativo.

En el presente estudio se aportan los factores determinantes del abandono, con el objeto de ser usado en la proyección de estudiantes que podrían abandonar el sistema escolar TP, como una fórmula que permita proyectar estrategias para apoyar a dichos jóvenes a sostenerse en el sistema educativo, de este modo generar políticas inclusivas y retentivas en los establecimientos educativos.

REFERENCIAS

- Arregui, A., Sainz, A. y Ubieta, E., (2007). *Abandono escolar segundo ciclo de ESO*: Editado por Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Abandono_ult.pdf.
- Díaz, O., Castillo, D., González, L., Loyola, J. y Santa Cruz, E., (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educ. Educ.* 17 (1), 35-50. Recuperado de http://www.cieucinf.cl/download/articulos_del_cies/Deserci%C3%B3n%20escolar%20en%20Chile%20-%2021.05.2014.pdf
- Donoso, S. y Schiefelbein, E., (2007). *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social*.

- Proyecto FONDECYT Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>. DOI:10.4067/s0718-07052007000100001.
- Filgueira, C., (2003) "Proceso de abandono escolar: Contexto, causas y consecuencias". En Bellei, C.; Fabane, F. (Eds.) (2003) *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago de Chile, Editores: LOM, PIIE, UNICEF. pp. 25-40.
- Hernández, R., (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas* 23, 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Marambio, C., (2010). *Abandono al proceso de titulación por parte de los estudiantes de la Enseñanza Media Técnico Profesional*. Informe DEA: Universidad de Alcalá. No publicada.
- McMillan, J. y Schumacher, S., (2007). *Investigación Educativa* Madrid: Pearson/Addiso Wesley.
- Melis, F.; Díaz, R. y Palma, A., (2005) *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la Enseñanza Media: principales tendencias*. Santiago de Chile: División Social de MIDEPLAN. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/chile/desercionescolar.pdf>
- Miranda, M., (2000) *Perspectiva Curricular que ha orientado el diseño de la formación diferenciada técnico profesional*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2015). *Infancia Cuenta en Chile 2015: Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2015/11/Informe_Infancia_Cuenta_Chile2015_Web2.pdf
- Román, M., (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *EnREICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp.95-119. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>
- Sepúlveda, L. Ugalde, P. y Campos, F., (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: Un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. Proyecto FONIDE N° F310831-2008. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn674.pdf>

ACCESO A LA UNIVERSIDAD MEDIANTE NO HABITUALES: FACILITADORES Y BARRERAS

Cristina Pérez-Maldonado,
Universitat Autònoma de Barcelona
Cristina.Perez.Maldonado@uab.cat

Actualmente, cualquier persona puede acceder a la Universidad mediante méritos propios. En el contexto español es posible acceder mediante las PAU o acreditando experiencia laboral y profesional dependiendo del caso. Aún así, la igualdad de oportunidades en el acceso no asegura la equidad, ya que este puede omitir el contexto socioeconómico y cultural.

La literatura nos muestra que es muy habitual ya hablar de grupos identificados como infrarrepresentados dentro de la Universidad. Según el estudio llevado a cabo por Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro Ceacero (2012), se identifican tres tipos de desigualdades que afectan a estudiantes en situación de vulnerabilidad: sociales y urbanas, de género y étnicas y raciales. Estos factores pueden ser considerados como barreras de acceso en relación a la dimensión, pero también existen barreras pedagógicas y otras identificadas en diversos estudios. El objetivo de esta investigación es conocer las percepciones sobre la Universidad de los estudiantes que acceden a ésta mediante vías no habituales, en este caso, distintas al Bachillerato. Así, se procurará identificar las barreras o facilitadores de acceso a la Universidad.

La muestra está formada por estudiantes de cinco universidades públicas de Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Politècnica de Barcelona i Universitat Oberta de Catalunya. La investigación se despliega a partir de un método mixto exploratorio secuencial diferenciado por dos fases: la primera consta de entrevistas a los estudiantes, con el objetivo de conocer las percepciones de éstos en relación a la Universidad y al acceso, y la segunda, se derivará del análisis de los datos cualitativos extraídos para la posterior creación de un cuestionario que mida la representación de barreras y facilitadores identificados. Finalmente, y como último objetivo de este estudio, se elaborará un modelo que ayude a disminuir las barreras identificadas y a potenciar los facilitadores de acceso a la Universidad.

Palabras clave

Acceso; Educación Superior; Barreras; Facilitadores; Vías no habituales

Introducción

La trayectoria del estudiante es directamente dependiente de su decisión coste-riesgo-

beneficio en relación a la clase social en la que se encuentra (Martínez-Celorrío y Marín, 2010). Tal y como defienden estos autores, el alumnado con nivel socioeconómico alto tiende a alargar su escolaridad para mantener su estatus social. En cambio, entre los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo y que se encuentran en un nivel social bajo, se esperará que la escolaridad sea más corta y modesta, siguiendo la relación de coste-oportunidad. Esta evidencia implica que muchos estudiantes deciden no seguir estudiando o escojan vías de formación de durada más corta y enfocadas al mercado laboral.

Tal y como muestra la literatura, existen contradicciones a la hora de valorar si el acceso a la universidad se sostiene en base a la equidad. Existen diferentes posturas al respecto, las cuales muchas veces están relacionadas con las diferentes interpretaciones que se pueden dar entre el concepto de equidad y la distinción de su significado con la idea de igualdad de oportunidades. Es por ello que se ha considerado relevante para el estudio definir el concepto equidad en el acceso, con la intención de distinguir su finalidad en relación al acceso a la educación superior.

Actualmente, existe un debate constante en el contexto del Estado español, dónde están implementadas las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) como instrumento de selección y filtro basado en los méritos de los estudiantes y como promoción de la excelencia. Esta vía de ingreso a la universidad es restringida y deja de lado la dimensión social de los estudiantes, a la vez que su origen socioeconómico y cultural y sus características individuales. Sin embargo, generalmente se justifica su permanencia a causa de la incapacidad de absorción de graduados universitarios por parte del mercado laboral y la dificultad de mantener la calidad de profesionales en un contexto de masividad (Juarros, 2006). Teniendo en cuenta que el número de matrículas universitarias ha aumentado y continúa aumentando considerablemente en los últimos años, las políticas educativas se han visto obligadas a tomar decisiones en etapas más tempranas. Una de las leyes aprobadas que busca resolver esta situación es la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, denominada como LOMCE. Una de las acciones que esta ley plantea es el desarrollo de nuevos filtros de selección en estadios previos a la educación no obligatoria. Sin embargo, la creación de estos nuevos itinerarios pone en duda la equidad en el acceso a la educación superior. Tal y como mencionan Martínez-Celorrío y Marín (2010), existen inconsistencias en que el acceso en educación superior actualmente esté enfocado desde una perspectiva equitativa.

Esta investigación defiende que la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad no garantiza un acceso equitativo. Pues en la simple igualdad de oportunidades en el acceso se olvidan el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes, a la vez que su trayectoria

y experiencia educativa.

Preguntas de la investigación y Objetivos

Durante la lectura de la bibliografía revisada han ido surgiendo algunas de las preguntas planteadas en relación al tema. Estas preguntas están centradas en los motivos que llevan a los estudiantes a acceder a la universidad mediante vías no habituales y la posible relación con las barreras y facilitadores encontrados en el acceso a la educación superior. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué condiciones llevan a los estudiantes a acceder a la universidad mediante vías no habituales?
- ¿Qué percepciones tienen los estudiantes en relación a la universidad?
- ¿Qué facilitadores y barreras perciben los estudiantes en el acceso a la universidad?
- ¿Cómo pueden reducirse las barreras y potenciar los facilitadores para garantizar la equidad en el acceso a la universidad?

Los objetivos desarrollados a partir de las preguntas expuestas anteriormente:

1. Analizar los factores que conducen a los estudiantes acceder a la universidad a través de vías no habituales.
 - 1.1. Identificar los factores que influyen en la decisión de los estudiantes en acceder a la universidad mediante vías no habituales.
 - 1.2. Estudiar las percepciones, opiniones y estereotipos de los estudiantes en relación a la universidad
 - 1.3. Analizar los facilitadores y barreras percibidas por los estudiantes en relación al acceso a la universidad.
2. Validar un modelo que apoye a los estudiantes a reducir las barreras que dificultan el acceso a la universidad y a potenciar los facilitadores que apoyan el acceso.
 - 2.1. Analizar buenas prácticas y relacionar éstas con las barreras y facilitadores detectados.
 - 2.2. Crear un modelo que permita reducir las barreras y potenciar los facilitadores encontrados en relación al acceso a la universidad.
 - 2.3. Validar el modelo por expertos de la temática.

Metodología

La perspectiva en que está enfocada esta investigación conlleva a que esté situada en el paradigma interpretativo debido al argumento planteado por Erickson (1986): "...engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas las cuales centran el interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social". El método de investigación es interpretativo, siguiendo la afirmación de Erickson (1986) que contempla que el procedimiento de recopilación de datos no determina el método, si no que se estipula a partir del enfoque y la intención sustancial de la investigación.

El diseño desarrollado en esta investigación es de método mixto, debido a que integra la recogida, análisis e interpretación cualitativa y cuantitativa de los datos. Específicamente, el tipo de diseño conducido está clasificado como exploratorio secuencial (Creswell y Plano Clark, 2007; McMillan y Schumacher, 2010). Este diseño se caracteriza por estar diferenciado en dos fases; dónde la primera se recoge los datos cualitativos y en la segunda, y a partir del análisis de estos primeros datos, se recogen datos cuantitativos que ayudarán a mostrar la posible relación entre los factores estudiados (Creswell y Plano Clark, 2007). Consecuentemente, los datos cuantitativos competarán, determinarán y expandirán el total de datos recogidos a través de los instrumentos cualitativos.

La muestra de este estudio caso múltiple estará formada por cinco universidades públicas de Barcelona, estas son: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Politècnica de Barcelona i Universitat Oberta de Catalunya. El contexto seleccionado para esta investigación está situado en la provincia de Barcelona, debido a que esta contiene el mayor número de universidades de estudiantes en Cataluña, asumiendo un total de 36.614 matrículas en el curso académico 2013-2014.

Primeros resultados

Según Mullen (2010), en cuanto al acceso a la educación superior, las barreras que un individuo puede encontrarse a lo largo de su trayectoria académica pueden estar divididas en barreras de "primera oportunidad" y barreras de "segunda oportunidad". Las barreras de "primera oportunidad" afectan a la toma de decisiones del estudiante en educación obligatoria en relación a la entrada a la educación superior. Las barreras de "segunda oportunidad" las padecen los individuos que quieren acceder a la educación superior en una edad más avanzada o desean acceder mediante vías alternativas a la tradicional. Siguiendo la línea de la literatura recogida por Mullen (2010), estas dos tipologías de barreras describen los siguientes factores que las caracterizan:

Barreras de "primera oportunidad"

Las características socio-económicas como la ocupación del padre y la madre, los ingresos económicos, el origen social y el entorno socio-económico en el que el niño o niña se

desarrolla, tiene un impacto en la construcción de sus aspiraciones. Por lo tanto, todos estos factores tendrán influencia en la toma de decisiones a largo plazo del individuo y a su participación en la educación superior.

Se ha demostrado que las políticas destinadas a aumentar las aspiraciones a estudiantes de corta edad, como reducir las diferencias socioeconómicas y mejorar el rendimiento escolar, tienen un impacto positivo a largo plazo en la participación en la educación superior de estos estudiantes. Sin embargo, se desconoce en qué medida la intervención de ciertas políticas influyen de manera positiva directamente sobre el acceso a la educación superior.

Barreras de “segunda oportunidad”

A medida que la sociedad avanza hacia la sociedad del conocimiento, el impacto de la crisis y la necesidad de aumentar la formación y la educación permanente, crece el número de individuos que desean acceder a la educación superior. Los así llamados “estudiantes de segunda oportunidad”, desean acceder o re-acceder a la educación superior mediante vías no tradicionales.

El primer producto de esta investigación son las barreras en relación al acceso a la universidad recogidas por autores que han investigado sobre este tema. Algunas de las barreras seleccionadas en el estudio se encuentran en la tabla presentada a continuación:

Autores/as	Barreras de acceso a la universidad	
Fiona Mullen (2010)	Geográfica Social Compromisos y responsabilidades familiares Oferta de formación Financiera Prácticas de matrícula y admisión Articulación y Transición Métodos de financiación en Educación Superior	Diversidad funcional y NEE Gender Edad Retención y Egreso Autoestima y Aspiraciones Mercado Laboral y Potencial de de futuro/empleabilidad/ingresos del Graduado/a Recursos disponibles en la Educación Obligatoria Causalidad
Angelo Vaccaro (2012)	Temas financieros Cultura como factor Factores académicos Educación de los padres	Distancia en relación a la Educación Post-secundaria Estudiantes aborígenes Género Patrones de origen
Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002)	Distancia geográfica Barreras culturales Barreras económicas Calidad educativa y barreras de oportunidad Factores discriminatorios	
Pérez, C., Ramos, M., Adiego, M. y Cerno, L. (2013)	Sexo Origen nacional	Tamaño del hogar Miembros menos de 16 años en

	Renta personal Capital humano madre y padre Situación laboral de los padres Ocupación de los padres Renta disponible per cápita	el hogar Grado de urbanización PIB per capita regional Stock d ecapital humano regional Tasa de paro regional Tasa de paro juvenil en la región
Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro Ceacero (2012)	Barreras económicas Calidad educativa Barreras tangibles Barreras intangibles	

REFERENCIAS

- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, M. C. y Gray, K. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education*. Australia: The University of Newcastle.
- Carnoy, M., Maldonado, A., Santibañez, L. y Ordorika, I., (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXII(3), 9-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032302>.
- Creswell, J. W., y Plano Clarck, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. United States of America: SAGE.
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer. Generalitat de Catalunya. Universitat i recerca. Accés i admisió a la universitat. Catalunya. [Consultado el 15 de junio de 2016].
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Andamios. *Revista de investigación social*, 3(5), 69-90. En: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62830504.pdf>
- Martínez-Celorrio, X. y Marín Saldo, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Martínez, J. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). Mixed Method Designs. In Hearn, J. (Ed.), *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, 7th edition. (pp. 394-415). Boston: Pearson.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español*.

Curso 2014-2015. Madrid: Secretaría General de Universidades.

- Morley, L. y Lugg, R. (2009). Mapping meritocracy: Intersecting gender, poverty, and higher educational opportunity structures. *Higher Education Policy*, 22, p. 37-60. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mullen, F. (2010). *Barriers to Widening Access to Higher Education*. Scotland: The Scottish Parliament.
- OCDE (2008b). *Tertiary education for the knowledge society (2): Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*. París: OECD.
- Pérez-Esparrels, C., Ramos, M., Adiego, M., & Cerno, L. (2013). Principales determinantes del acceso a la educación superior en España: ¿existen diferencias antes y después de la crisis? *XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación* (págs. 1-35). La Coruña: AEDE.
- Purcell, W. (2008). Balancing the needs and expectations of society with the autonomy of higher education institutions. *Outcomes of higher education: Quality relevance and impact*, 8-10 September, París, Francia.
- Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, M., Weilundemo, M., y Swan, A. (2010). *Educational pathways to equity: A review of global outreach and bridge practices and policies that promote successful participation in tertiary education*. Washington, DC: The World Bank.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and action. World Conference on Higher Education*. UNESCO, París, 9 Octubre 1998.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Vaccaro, A. (2012). *An analysis of Access Barriers to Post-Secondary Education*. *College Quarterly*, 15 (4).

BASES PARA EL DISEÑO DE UN PLAN DE FORMACIÓN EN LIDERAZGO PARA DIRECTIVOS ESCOLARES

Mireia Tintoré

Universitat Internacional de Catalunya

Grupo EDO-UIC

mtintore@uic.es

Resumen:

Evidencias científicas muestran la influencia del liderazgo sobre la calidad de los centros educativos, los resultados de los alumnos y la mejora de las escuelas. También demuestran la relación entre mejora de la formación directiva y mejora de prácticas directivas. Sin embargo, se constata la falta de candidatos para la dirección y la falta de formación inicial y continua de los directivos escolares. A partir de una revisión de la literatura internacional, nos proponemos explicar por qué es necesario profesionalizar la dirección educativa y cómo ha de ser la formación de los líderes en este sector. Se constata que en las últimas décadas ha avanzado notablemente el conocimiento de las características que debe tener un programa universitario que prepare a líderes educativos. Tras el estudio teórico se elabora una propuesta de programa de formación que contempla las recomendaciones de los principales expertos mundiales en el tema.

Introducción

En el contexto de la sociedad del conocimiento, evidencias científicas cada vez más palpables muestran la influencia directa o indirecta del liderazgo educativo sobre la calidad de los centros, sobre los resultados de los alumnos y sobre la mejora de las escuelas. También demuestran la relación entre mejora de la formación directiva y mejora de prácticas directivas, las cuales, a su vez, conducen a la mejora de la escuela. Ello no obstante, es notoria la falta de formación en competencias directivas que, a nivel global, denuncian los propios directivos y los organismos internacionales (OCDE, 2008 y siguientes), y que repercuten en la falta de calidad de la dirección y de la educación a nivel general.

En consecuencia, “no sorprende que el tema del desarrollo y preparación en liderazgo educativo estén presentes en todas las agendas a nivel mundial” (Bush & Jackson, 2002: 418) ni que el acceso a la función directiva y la formación en liderazgo educativo sea una línea de investigación prioritaria a nivel nacional e internacional.

La necesidad de mejorar la preparación de los líderes educativos se explica porque cada vez se espera más del directivo escolar, que ha pasado de ser un gestor a ser un líder pedagógico centrado en ofrecer una enseñanza de excelencia y en mejorar a las personas y las organizaciones (Bolívar, 2010 y 2013; Bolívar, López Yáñez & Murillo, 2013:20; Day & Sammons, 2013). Este nuevo esquema presupone directivos que conozcan todos los retos y oportunidades, y que sean capaces de desarrollar en los centros las condiciones que facilitan el trabajo del profesorado.

En relación con todo lo anterior, el objetivo prioritario del presente trabajo es explicar por qué es necesario profesionalizar la dirección educativa y cómo podría ser la formación de los líderes en este sector, con una revisión del estado del arte a nivel nacional e internacional. Utilizamos una metodología cualitativa en la que los datos se extraen de la revisión de la bibliografía para determinar el estado de la cuestión. Tras el estudio teórico se elabora una propuesta de programa de formación que contiene las especificaciones recomendadas por los expertos.

1. Razones para mejorar la formación de los directivos escolares

Necesitamos profesionalizar la dirección educativa creando programas que potencien el liderazgo por varios motivos:

En primer lugar por la influencia del liderazgo eficaz de los directivos sobre la mejora de la escuela. Esta influencia se produce de tres modos. Por una parte los directivos tienen una influencia directa sobre la organización, cultura y condiciones escolares (Leithwood & Jantzi, 1999; Silins & Mulford, 2002; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson 2004; Marzano, Walters & McNulty, 2005; Mulford, 2008; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Day et al., 2009; Bryck, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010; Day, Gu & Sammons, 2016). Como consecuencia de lo anterior, los líderes educativos eficaces tienen una influencia indirecta pero significativa sobre los resultados de los alumnos (Hallinger & Heck, 1996, 2010; Louis et al., 2010; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Heck & Hallinger, 2009; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; The Wallace Foundation, 2016). Y por último, el círculo se cierra porque se ha comprobado que una buena preparación en liderazgo tiene una influencia moderada sobre las prácticas de liderazgo de los líderes y sobre la colaboración y satisfacción del profesorado (Darling-Hammond et al., 2007; Orphanos & Orr, 2013).

En segundo lugar, es necesario mejorar la formación directiva porque faltan candidatos a la dirección (Aramendi et al., 2010; Barrios et al., 2013; Cantón Mayo, 2013; Gairín, 2012; McCulla y Degenhardt, 2015; Ng y Szeto, 2016; OCDE, 2008; Rodríguez Pulido et al., 2013;

Teixidó, 2007). Y también porque existe falta de preparación del profesorado para asumir cargos directivos, como señalan numerosos estudios a nivel nacional e internacional (i.e. Barroso, 2013; Bolívar, 2013; Bush & Jackson, 2002; Cantón Mayo, 2013; Rodríguez Pulido et al., 2013; Zabalza, 2002). Por eso se pide hacer de la dirección y el liderazgo escolar una profesión más atractiva, con planes de carrera sugerentes y tan claramente definidos como en otras profesiones (McKinsey, 2012; Bolívar, 2013).

Y en tercer lugar, hay que mejorar la formación directiva porque son los propios directivos los que demandan tal formación (i.e. Aramendi et al. 2008b; Górriz, 2011).

En definitiva, parece que existe a la vez una necesidad y una demanda de formación amplia y procedente de colectivos distintos. El desarrollo de cursos de dirección que den respuesta a esta necesidad es una tarea urgente de cara a la profesionalización de la función directiva, especialmente por los importantes efectos que tiene el liderazgo ejercido por esos directivos, sobre la educación y mejora de la escuela.

2. Características y estructura de un posible curso de formación de directivos

Una vez ha quedado claro el apremio de formar en liderazgo a los responsables de centros educativos, procedemos a señalar las características que debería tener un programa formativo para estas personas y en torno a qué ejes podría estructurarse. El programa que presentamos tiene en cuenta el tipo de director-líder al que aspiramos, la bibliografía consultada y las conclusiones a las que han llegado las últimas investigaciones en este campo.

La información obtenida mediante el estudio de la bibliografía se ha organizado en los apartados que consideramos propios de un programa de formación: currículum, (contenidos y principales bloques a tener en cuenta, objetivos, competencias, metodologías y evaluación), alumnado, profesorado, y otras características a tener en cuenta. Finalmente, se adjunta una tabla que estructura los contenidos en torno a los diferentes aspectos de liderazgo a desarrollar.

2.1. El currículum.

2.1.1. Contenidos

Bush & Jackson (2002), al estudiar y comparar diferentes programas de dirección educativa, observan que prácticamente todos los postgrados tienen unos planes de estudio con contenidos muy parecidos, llegando a hablar de la existencia de un “currículum internacional” (p. 420), aunque indican que ese currículum se adecúa luego a las necesidades locales y a cada contexto particular (Bush, 2016; Ng&Szeto, 2016). El currículum que llamamos “internacional” incorpora básicamente contenidos de gestión; y de liderazgo instructivo,

transformador, y distribuido.

El análisis de los principales cursos de formación de directivos escolares en España muestra también coincidencia en los contenidos y en los bloques en los que estos se estructuran, que suelen ser los siguientes: conceptos básicos en torno a la dirección, las organizaciones y el contexto; dimensión técnica e instrumentos de gestión; dimensión relacional y cultura; dimensión personal y competencias directivas; innovación, cambio y orientación a la mejora.

2.1.2. Competencias directivas

Recientemente Ng y Szeto (2016, citando los estudios de Notman & Henry, 2011; Walker & Carr-Stewart, 2006; y Salfi, 2011) mostraban que también se ha llegado a cierto consenso internacional respecto a las competencias de liderazgo que deben desarrollar los directivos escolares. Estas competencias están relacionadas con la consecución del currículum antes descrito y son las de construcción de una visión común y una cultura colectiva, competencia de gestión (de la enseñanza-aprendizaje, de conflictos, de equipos, de las finanzas de la escuela), competencias comunicativas, competencia de desarrollo profesional de las personas a su cargo, o competencia de toma de decisiones.

2.1.3. Metodologías y actividades didácticas y de evaluación

Respecto a la metodología y organización de los cursos, el estudio de los programas de dirección escolar categorizados como “ejemplares” tienen en común una serie de características que extraemos de McCulla y Degenhards (2015: 559), Dempster et al. (2011), Walker et al. (2013), y el informe de la OECD sobre mejora del liderazgo (Pont et al., 2008). Estas características son las siguientes:

1/ Se ha de procurar una enseñanza activa y centrada en el estudiante, que integre teoría y práctica, y se rija por las evidencias científicas de las últimas investigaciones (Huber, 2013).

2/ Se han de proporcionar oportunidades de aprendizaje variadas y desarrollar metodologías diversas y estrategias educativas que propicien el compromiso de los estudiantes con el programa. Metodologías que incluyan ABP (Bridges & Hallinger, 1997; y Hallinger & Bridges, 2007; Huber 2011), investigación-acción, método del caso (Ashbaugh, & Kasten, 1991; Bass et al., 2011; Gartland, 2001; Kirschmann, 1995; Kowalski, 2001 y 1998; Merseth, 1997; Sharp, 1997; Snowden, & Gorton, 2002; Vázquez, 2007), proyectos sobre el terreno, redacción de diarios, portfolios, uso sustancial del feedback, la mentoría y la evaluación entre iguales (profesores y otros participantes del programa), learning conversations (McCulla & Degenhardt, 2016: 566), encuentros de reflexión, seminarios con libro o artículo científico en la mano, lecturas críticas, conversaciones con expertos, uso de modelos y ejemplos, take home exams

(literalmente, “exámenes para llevarse a casa”), etc.

3/ Se han de proporcionar experiencias prácticas en las escuelas de forma que se aplique lo aprendido y se produzca la reflexión y la crítica creándose aprendizaje dentro y fuera del centro de estudios (Darling Hammond et al., 2007; Dempster et al., 2011; Fry, Bottoms y O’Neill, 2005; Hernández et al., 2012; Leiker et al., 2014; McCulla&Degenhardt, 2016; Orr, 2006; Stoll et al., 2012).

4/ Han de usarse tecnologías variadas y todos los elementos virtuales que estén a disposición del profesorado (Bush & Jackson, 2002; Tintoré& Domingo, 2014).

2.2. Profesorado

Un postgrado de liderazgo educativo requiere profesorado experto con amplia experiencia profesional práctica, y con gran conocimiento de su área (académicos y profesionales del sector). Recomendaríamos profesores universitarios expertos en liderazgo, administración u organización empresarial; con un buen portfolio de investigación en estos temas, y también que aporten experiencia en el sector educativo como directivos o docentes; además habrían de ser capaces de realizar un asesoramiento activo de los participantes en el programa (Hernández et al., 2012).

2.3. Alumnado y asesoramiento

Leiker *et al.* (2014) señalan que los participantes en un programa de dirección educativa han de llegar a ser buenos comunicadores profesionales (oralmente y por escrito), personas eficientes, buenos colaboradores y sensibles a la diversidad y la justicia social, buenos decisores teniendo en cuenta la ética, pensadores críticos con una mentalidad global y globalizadora; y con grandes conocimientos de los procesos empresariales y educativos.

Para lograr todo esto, los participantes en el programa de dirección necesitan, además de todo el programa de clases, un asesoramiento de alto nivel.

2.6. Otras características señaladas por la investigación

Además de los aspectos descritos anteriormente, los investigadores destacan otras características de un buen programa de liderazgo:

1/ Ha de existir apoyo social y profesional al alumnado concibiendo el trabajo del grupo-clase como el de un equipo, y permitiendo actividades de mentoría y consejo de directores expertos (Darling-Hammond et al., 2007)

2/ La enseñanza ha de orientarse a que los directivos consigan los objetivos, especialmente los relacionados con la mejora de la escuela y de la enseñanza-aprendizaje

3/ El programa ha de tener en cuenta el contexto (context-sensitive) y aprovechar las experiencias y circunstancias de todos y cada uno de los participantes

4/ El programa debería crear partenariados entre los diversos agentes: universidades, administración, asociaciones profesionales, etc.

6/ En la medida de las posibilidades, el programa ha de intentar ser multidisciplinar aportando las sinergias de otras facultades.

7/ También en la medida de las posibilidades y siguiendo el ejemplo sugerido por el NCSL (National College for School Leadership) (Bush & Jackson, 2002: 419), se ha de aprender de la experiencia internacional aprovechando la presencia de alumnado procedente de diversos países, y la visita – en cuanto sea posible- a centros de referencia nacionales o internacionales (tanto escuelas como universidades que ofrezcan programas de liderazgo).

3. Conclusiones

Podemos finalizar estas páginas diciendo que en las últimas décadas, los investigadores en liderazgo educativo han avanzado notablemente en el conocimiento de las características que debe tener un programa universitario que prepare a líderes educativos. Se ha podido determinar que la formación de excelencia ha de reunir requisitos como la focalización del currículum en la enseñanza y en la mejora de la escuela; la integración del currículum con la práctica y las experiencias en el aula; la utilización de metodologías y estrategias de aprendizaje activo; la preparación de prácticas de calidad en las escuelas; y la existencia de un cuerpo de profesores expertos, con experiencia práctica en la dirección de centros educativos y conocimientos actualizados (Darling-Hammond et al., 2007; Hernández et al., 2014).

A modo de propuesta para la realización de un programa universitario de formación en liderazgo educativo adjuntamos este cuadro-resumen elaborado propia en base a los autores consultados (tabla 1), que muestra los aspectos explicados anteriormente:

Áreas	Contenidos	Competencias	Metodologías y actividades didácticas
Liderazgo contextual	Apreciar y entender el contexto de cada escuela participante Entender el contexto y legislación educativa a nivel local, nacional y global	Gestión de las relaciones con el entorno.	Método del caso Lecturas reflexivas y Seminarios con el libro o artículo en la mano ABP
Liderazgo	Liderar la enseñanza-aprendizaje	Gestión pedagógica	Encuentros de

instructivo	Conocer las metodologías didácticas tradicionales y emergentes (NNTT aplicadas a la enseñanza) de cara a un aprendizaje profundo El uso de datos para la mejora escolar	Gestión de la evaluación Classroommanagement	reflexión Conversaciones con expertos Clases magistrales Role-Playings Visitas a escuelas Historias de vida, Modelos y ejemplos Prácticas
Liderazgo organizativo y gestión	Saber cómo establecer una dirección: diseñar, implantar y evaluar la visión, misión y valores de un centro Conocer y gestionar los recursos: humanos, materiales (documentos, bienes muebles e inmuebles, presupuesto), funcionales (espacios y tiempos) Gestión de conflictos e incidentes críticos Gestión del cambio y la innovación Gestión de los medios de comunicación y márketing Plan de mejora continua	Gestión económica Gestión de la prevención de riesgos laborales Competencias de planificación, análisis, síntesis y toma de decisiones Evaluación de calidad	Pruebas escritas Exposiciones orales Presentación de proyectos y trabajos Take Home Exam
Liderazgo relacional y distribuido	Desarrollo de los profesionales de la organización. Desarrollo del liderazgo de los equipos y profesores Atención y apoyo al estudiante Desarrollo de la colegialidad Liderazgo y justicia social Comunicación Clima Cultura Participación Creación de CPdeA y trabajo con la comunidad	Gestión de personas Habilidades relacionales Gestión de la convivencia	
Liderazgo personal	El profesor líder, el directivo líder, la persona líder. Liderazgo ético Autoconocimiento Plan de desarrollo personal y profesional	Gestión personal Desarrollo de habilidades personales y sociales (competencias comunicativas, sociales: empatía, reflexión crítica, autoconocimiento...)	Recibir <i>mentoring, coaching, feedback</i> Realizar el seguimiento (shadowing) de directivos en ejercicio Paneles de experiencias Modelaje Diarios reflexivos y elaboración de historias de vida Evaluación entre iguales Prácticas

En definitiva, podemos concluir diciendo que es necesario aumentar la calidad en nuestras aulas, mejorando la calidad de los directivos. El programa que proponemos puede suponer, en este sentido, un gran reto y una grandísima oportunidad.

REFERENCIAS

- Aramendi Jáuregui, P. Karmele Buján Vidales, K., & Sola Eslava, J.C. (2008). El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, págs. 445-461.
- Aramendi Jáuregui, P., TeixidóSabals, J., & Bernal Agudo, J.L. (2010) El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de pedagogía*, 246, 313-332.
- Ashbaugh, C. & Kasten, K.L. (1991). *Educational leadership: Case studies for reflective practice*. White Plains: Longman.
- Barrios, Ch., Iranzo, P., & Tierno, J.M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 3, 371-387.
- Barroso, J. (2013). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos en el futuro. *OGE*, 2, 19-23.
- Bass, L., Garn, G., & Monroe, L. (2011). Using JCEL Case Studies to meet ELCC Standards. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 14, 1, 1-12.
- Bolívar (2013). *La dirección escolar en España: De la gestión al Liderazgo*. Conferencia en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Deusto.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9, 2, 9-33.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bridges, E.M., & Hallinger, P. (1997). Using Problem-Based Learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72, 2, 131-146.
- Bush, T. (2016). Preparation for school principals: Rationale and practice. *EMAL*, 44, 4, 537-539.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *EMAL*, 30 (4), 417-429.
- Cantón Mayo, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores

- escolares. *Participación educativa. Revista del Consejo General del Estado*, 2, 3, 165-174.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. and Orr, M.T. (2007), *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C.; Gu, Q., Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 2, pp.221-258. ISSN 1552-3519.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the international literature*. Berkshire: CFBT Education Trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., Gu, Brown, K. (2009). *10 strong claims about successful school leadership*. NCLSCS
- Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: a select literature review*. Melbourne: AITSL.
- Fry, B., Bottoms, G. & O'Neill, K. (2005). *The principal internship, how can we get it right?* Atlanta, GA: Southern Regional Educational Board.
- Gairín, J. (2012). Entrevista a Joaquín Gairín, especialista en temas organizativos. *OGE*, 2, 32-34.
- Gartland, M. (2001). CaseNEX: A web-based approach to expanding cultural perspectives. *Multicultural Perspectives*, 3(2), 35-38.
- GorrixFarré, M. (2011). *Liderazgo de los centros educativos: una formación de calidad*.
- Hallinger, P., & Bridges, E. (2007). Developing problem-based learning materials. In P. Hallinger & E. Bridges (Eds.). *A problem-based approach for management education: Preparing managers for action* (pp.45-68). Netherlands: Springer.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30, 2, 95-110.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school

- improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 626-658.
- Hernández, R., Roberts, M., y Menchaca, V. (2012). Redesigning a principal preparation program: a continuous improvement model. *International Journal for Educational Leadership Preparation*, 7, 3, 1-4.
- Huber, S. (2011). Leadership for Learning - Learning for Leadership. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning (Vol. 25)*, pp. 635-652.
- Huber, S.G. (2010), New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Ed./Hrsg.), *International Encyclopedia of Education 4*, (752-761). Oxford: Elsevier.
- Kirschmann, R. E. (1995). *Educational administration: A collection of case studies*. Prentice Hall.
- Kowalski, T. J. (2001). *Case studies in educational administration (3rd ed.)*. New York: Longman.
- Kowalski, T. J. (1998). *The school superintendent: Theory, practice and cases*. Pearson.
- Leiker V., Hutton, N. Campos, T. (2014). New pathways and partnerships to school leadership. *European Scientific Journal*, 1, 199-2014.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D.. (1999). *The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec: Canada,
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. and Anderson, S.E. (2010), *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*, July 2010. St. Paul: University of Minnesota.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2004). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: the Wallace Foundation.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that works. From*

Research to Results. Alexandria, VA: ASCD

- McCulla, N., & Degenhardt, L. (2015). Journey to school leadership: how action learning identified what participants valued in a year-long Australian leadership development program centered on principles of good practice. *EMAL*, 44, 4, 558-577.
- McKinsey, (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Madrid: McKinsey
- Merseth, K. (1997). *Cases in educational administration*. New York: Longman.
- Mulford, B. (2008) *The Leadership Challenge: Improving learning in schools*.
<http://research.acer.edu.au/aer/2>
- Ng, SW., & Szeto, SY E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *EMAL*, 44(4), 540-557.
- OCDE.(2008 a 2015). *Education at a glance: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Orphanos, S. & Orr, M.T. (2013). Learning Leadership Matters: The influence of Innovative School Leadership Preparation on Teacher's Experiences and Outcomes. *EMAL*, 42, 5, 670-700.
- Orr MT (2006) Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87, 492-499.
- Pont, B. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Robinson, V. Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Rodríguez Pulido, J., Rodríguez Fernández, AJ., Artiles Rodríguez, J., Aguiar Perera, MV., & Alemán Falcón, JA. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades *Educar 2013*, vol. 49,1, 105-125.
- Sharp, W. L. (1997). *Case studies for school leaders: Implementing the ISLLC standards*. Scarecrow Press.
- Silins, H., y Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Snowden, P. E. & Gorton, R. A. (2002), *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). *Great Professional Development which leads to*

great Pedagogy: Nine claims from research and development network national themes: theme two (Vol. Autumn). Nottingham: National College of School Leadership.

Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación educativa*, 5, 39-48.

The Wallace Foundation. (2016). *Improving university principal preparation programs*. New York: The Wallace Foundation.

Tintoré, M. & Domingo, M. (2014). Construyendo una comunidad de aprendizaje en la universidad. En: J. Gairín y A. Barrera (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: WoltersKluwer. Apartado D. Capítulo VIII.

Vázquez, M.I. (2007). *La Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación

Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *EMAL*, 41, (4) 405–434

Zabalza, A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

CALIDAD Y FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EL CASO COLOMBIANO

Myriam Sepúlveda López

Resumen

El presente ensayo describe el actual sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior, particularmente en lo referido a la característica de flexibilidad curricular, como fruto de un proceso de transnacionalización de las políticas de los organismos multilaterales. El texto se estructura en dos partes. La primera, describe y contrasta el concepto subyacente de calidad de la educación superior, desde el punto de vista conceptual y normativo, con los requerimientos de los organismos multilaterales. La segunda, destaca la importancia de la característica de flexibilidad curricular como variable incidente en la medición de la calidad educativa del nivel superior en Colombia.

Introducción

Hace ya varios años que para la realidad pedagógica latinoamericana la discusión sobre el estatuto epistemológico de la educación superior ha pasado a ser un debate aparentemente fútil; pues, ante al asalto de la “directriz económica”, la discusión sobre los fundamentos conceptuales y los supuestos de un objeto de estudio para este nivel de la formación parecen una cuestión menor, frente al verdadero problema: el de la eficiencia, de acuerdo con Hernández (2014). De hecho, al día de hoy, cuando se habla de la cualificación de la educación es evidente que todos los países latinoamericanos “soportan”, en mayor o menor medida, la “injerencia” de los organismos multilaterales en el diseño de las reformas legislativas que tratan dicho tema. De tal suerte que las “recomendaciones” de dichos organismos (el Banco Mundial –BM-, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE) parecen reemplazar la *soberanía popular*, representada en los parlamentos, por directrices “técnicas” destinadas al desarrollo económico.

En Colombia la influencia de las “directrices” externas en materia educativa ha sido histórica. Al punto que desde cuando se empezó a hablar de la modernización de la Universidad, alrededor de la década de los sesenta del siglo pasado, los primeros insumos provinieron del Informe de Rudolph Atcon, emisario de la Alianza para el Progreso, y del Informe de Nelson Rockefeller (Soto, 2005, p. 126). Estos, apuntaban a la despolitización de la educación superior, proponiendo cambios en la estructura académico-administrativa, con miras al mercado de trabajo.

En la actualidad, siguiendo esa “tradición”, la política nacional en materia de educación superior procura satisfacer los requerimientos mínimos sugeridos por la OCDE en el entretanto se avala la solicitud de membresía del país. Por lo cual, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país*, se prevé la implementación de varias de las “recomendaciones” hechas por dicha Organización en el documento “Estudios de la OCDE de las Políticas de Innovación: Colombia 2014”. El cual, sugiere, entre otras cosas, que:

Fortalecer la contribución de las universidades colombianas al sistema de innovación, requiere que reciban apoyo en su transición de un enfoque primordial en la enseñanza hacia el de convertirse en instituciones de educación basadas en mayor medida en la investigación... **Las políticas deben alimentar la creación de vínculos duraderos entre la universidad y la industria**, por ejemplo, a través de plataformas de información y la priorización de proyectos de colaboración, así como mediante la financiación de "centros de competencia", más a largo plazo, que reúnan a la industria y al mundo universitario para trabajar en áreas de importancia mutua... **El sector de institutos de investigación pública se debe modernizar. Gran parte se caracteriza por un enfoque estrecho en las partes interesadas y no se encuentra en las condiciones adecuadas para ejecutar la tarea de facilitar la diversificación hacia nuevas actividades económicas.** La reforma y la consolidación pueden facilitar una reorientación hacia las tecnologías, en lugar de las ramas de la industria, así como la diversificación de la gama de partes interesadas y financiación. (OCDE, 2014, pp. 3-4.).

En dicho contexto, la adecuación histórica de la normativa colombiana en materia de educación superior parece seguir los derroteros de la racionalidad propia de los organismos multilaterales. Sin embargo, el propósito aquí no es entrar en la discusión ideológica que dicha adecuación tiene para la política en materia de educación superior en Colombia, sino presentar su incidencia en el actual sistema de aseguramiento de la calidad, en particular en lo referido a la característica de flexibilidad curricular.

1. Sobre Calidad en la Educación Superior

La formación de capital humano es hoy una condición indiscutible tanto o más importante que la disponibilidad de capital financiero. De ahí que como destaca José Joaquín Brunner, citado por Misas, en su informe “*Universidad Siglo XXI: Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*”:

[...] los organismos internacionales de mayor prestigio y más peso en el campo de la educación –como la Unesco y el Banco Mundial– han incrementado la presión sobre los gobiernos para una acción más decisiva para: asegurar la calidad del servicio de la educación superior; distribuir más amplia y equitativamente las oportunidades de formación superior; estrechar los vínculos con el desarrollo nacional y regional y con el sector productivo; elevar la pertinencia de los programas docentes y de investigación; invertir más en este nivel de enseñanza y en las actividades de investigación y buscar nuevas formas de financiar la educación superior incluyendo, en el caso de las propuestas del Banco Mundial, la recuperación de costos de parte de los usuarios. (2004, p. 208)

En efecto, la visión actual ha remplazado la perspectiva econométrica, en boga durante las décadas de los ochenta y noventa, que buscaba aproximarse al conocimiento del valor económico de la educación superior sobre la base del cálculo de tasas de retorno a la inversión a través de los diferenciales de ingreso que, en ese momento, recomendaba el BM. Por los cuales, se sugería modificar la forma en la que los gobiernos debían intervenir para corregir los “fallos de mercado” asignando laprioridad máxima a la inversión en educación primaria y luego a la secundaria, complementando esta política con un programa de recuperación de costos en la educación superior.

Dicha política de recuperación de los costos fue acogida en Colombia con la expedición del Decreto-Ley 80 de 1980; el cual descuidó el problema de la cobertura, al parecer de Ribeiro (2002), condujo a una creciente privatización del sistema universitario –mucho de ella sólo animada por el lucro- y alentó la elitización creciente de los niveles de formación superior. Como resume Pacheco (2002):

La reglamentación del Decreto-Ley 80 de 1980 y demás normas integrantes de la reforma educativa de 1980, constituyen el cuerpo más extenso de normas sobre educación que el país haya tenido; contempló prácticamente todos los aspectos de la educación superior dentro de un sistema de rígida inspección y vigilancia. [Sin embargo] A pesar de la intención inicial de frenar la proliferación de entidades y programas de baja calidad y del carácter policivo y reglamentarista que le caracterizo, éstos no disminuyeron. La sensación general fue la de que el sistema se había nivelado por lo bajo. (pp. 39-40)

En efecto, como consecuencia de las políticas sugeridas, durante más de dos décadas, se ignoró la importante contribución que la educación superior podía hacer para superar las condiciones de subdesarrollo del país; porque la reducción en los gastos del gobierno en ese sector dejó en manos privadas la prestación de dicho servicio, ya que se había incrementado su demanda merced a la casi universalización de la educación básica secundaria y media-, sin que ello fuera de la mano de su cualificación.

Sobre la financiación de las instituciones de Educación Superior es necesario señalar quemientras los recursos de las entidades privadas provienen esencialmente del cobro de derechos de matrícula, los de las instituciones de carácter público se originan en gran parte en transferencias del Gobierno Central y/o de los gobiernos sub-nacionales. En el periodo 2000-2012, el gasto estatal en este nivel de enseñanza representó en promedio 0,93% del PIB.

Sin embargo, durante el último quinquenio el gasto público en educación en Colombia, representado por el esfuerzo presupuestal que realizan las entidades del orden nacional y regional, provenientes de fuentes como el Presupuesto General de la Nación, regalías y

recursos propios, en ejecución de actividades relacionadas con la política pública educativa, llega hoy a niveles del 5% como porcentaje del PIB y un incremento en la educación superior de 2,5 % en 2011 a un 3,4 % en 2014. Pese a lo cual, todo se consume en la deuda histórica con el sector educativo que resulta considerable, muy a pesar de que, durante las últimas tres administraciones (2002-14), el flujo de recursos destinado al sector se ha incrementado (en buena parte por las “recomendaciones” de la OCDE). Adicionalmente, el presupuesto de inversión que el Ministerio de Educación Nacional dedica a la financiación de proyectos en ámbitos relacionados con la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa, fomento de la pertinencia educativa y modernización de la gestión del sector educativo, ha mostrado una tendencia creciente que es de destacar, más aún cuando las cifras demuestran que el presupuesto de inversión de la Nación aún sigue siendo residual, como proporción del total del Presupuesto General de la Nación (Vergara Ballen, 2015).

1.1 El concepto de calidad en la educación superior

Las definiciones de calidad han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque acorde a las necesidades del usuario que satisfagan los requerimientos del cliente. Sin embargo, hoy en día existe un acuerdo universal en el sentido de que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene calidad (Solano De Jinete, Sepúlveda y García, 2012, p. 69).

Debido a que el concepto de educación superior es un concepto socialmente construido debemos recurrir al siguiente interrogante: ¿Quién debe definir entonces la calidad de la educación superior? Si tenemos en cuenta que, en este caso, quien requiere el mencionado servicio desconoce las cualidades que debe tener este para satisfacer sus expectativas, entonces *otro* –el Estado en este caso- debe brindarle los elementos de juicio para tomar una decisión informada. Lo cual no desconoce la polisemia del concepto pues, como recuerda Misas:

Para el mundo académico, la calidad está dada por las capacidades de los educandos de transformarse en unos productores de conocimientos. [...] Para el Estado, su preocupación central es desarrollar en los educandos valores de solidaridad, cohesión social, formar ciudadanos. Mientras que, para los estudiantes, uno de los factores más importantes para tener la certeza de que reciben educación de calidad es la capacidad de que la enseñanza recibida los dote para desplegar todas sus potencialidades para desarrollarse como personas. (2004, pp. 208-209)

Con todo, es claro hoy que la calidad en educación superior se relaciona estrechamente – entre otros factores- con la cantidad y calidad de los recursos que la sociedad y el Estado destinan a ese nivel de educación y la eficiencia en el uso de esos recursos por parte de los establecimientos educativos (Solano De Jinete, Sepúlveda y García, 2012, p. 74). EL artículo

67 de la Constitución Política establece que “*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social [...]*”. Y dada su naturaleza ello obliga a la remisión legal, pues el artículo 365 de la misma Carta dispone que “[...] *Los servicios públicos estarán sometidos al régimen jurídico que fije la ley, podrán ser prestados por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas, o por particulares [...]*”.

Así las cosas, pese a lo justificadas que resulten las objeciones al concepto de calidad en la educación superior, lo cierto es que la única directriz que debe aceptarse al respecto es la que cuente con respaldo legal. Esto es, que devenga de la Ley 30 de 1992, *por la cual se reglamenta el servicio público de la educación superior*, que constituye la actual Ley-marco de “[...] *un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral [...]*” (Art. 1°); que, en acuerdo con lo consagrado en la Constitución Nacional, “[...] *es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado*” (Art. 2°).

Luego, en orden a la adecuación constitucional, la Ley 30 consagró un régimen de cualificación desde la autonomía en dos artículos (28 y 29), uno dirigido a las Universidades y el otro a las demás instituciones de educación superior (IES), de igual alcance. También consagró los principales cambios institucionales, en orden a dicha cualificación: el Sistema de Educación Superior (SES) y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI).

De los dos artículos mencionados se puede deducir que el contenido esencial de ambos es el mismo. En ese contexto, los cambios que más han favorecido y, al tiempo, propiciado la cualificación de la educación superior en Colombia, curiosamente, se encuentran en el apartado referido a *la suprema inspección y vigilancia que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior*. Tarea de inspección y vigilancia que en la actualidad adelanta el Ministerio de Educación con la *Finalidad, objetivos y ámbito de aplicación* que la Ley 1740 de 2014 le asigna (arts. 1 y 2)

Naturalmente, el contexto donde se mueve la ley mencionada, parte de la creación del Sistema Nacional de Acreditación y del CNA por los artículos 53 y 54 de la Ley 30, pues desde allí se ha constituido el desarrollo de la inspección y vigilancia como un *proceso evaluativo* cuyo principal determinante es la protección del consumidor. Lo que, para efectos de la flexibilidad curricular en la educación superior, como se verá más abajo, supone pasar por un proceso de acreditación, cuyo principal énfasis está precisamente en la calidad. En ese sentido, el proceso de cualificación definido por el CNA, de acuerdo con las políticas de Ley y el CESU, considera que:

[...]En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su proyecto educativo, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde, tanto en relación con sus aspectos universales, como con el tipo de institución al que pertenece y con el proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. (CNA, 2013, pp. 12-13)

Así mismo, el CNA desarrolla el concepto de calidad para el caso de las IES definiendo que:

[...]La calidad educativa supone el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo, lo cual implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos, acciones y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promueven el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional. Por esto, cobra importancia la existencia en cada institución de una estructura y unos mecanismos que realicen seguimiento permanente a la pertinencia, eficiencia y eficacia del quehacer institucional y de los programas, en el marco de un proceso de autorregulación, cuya expresión visible ante la sociedad y el mundo académico es la acreditación temporal y su continua renovación. (2015, pp. 13-14)

Según lo dicho, el proceso de acreditación permite una definición de calidad sentada sobre criterios que-aunque discutibles desde diferentes perspectivas- permiten cierta uniformidad respecto de los cuales pueda exigirse a las IES y los programas de educación superior cierto nivel de calidad en su labor formativa e investigativa. Dicha extensión surge a raíz del *Pacto por la Innovación Tecnológica*, firmado el 17 de febrero de 2005 entre representantes del gobierno, la empresa privada, el sector financiero y por supuesto, las universidades. Una de cuyas principales características, como se verá en lo seguido, es la flexibilidad curricular.

2. La Flexibilidad Curricular como Característica de Calidad en las IES

Desde la perspectiva legal, la diferencia fundamental entre Universidades e IES son los programas ofertados (Ley 30, art. 17). Dichas instituciones, por la naturaleza propia de la instrucción que brindan son las llamadas a tener el más fuerte contacto con la empresa, pues la demanda por tales o cuales habilidades operativas o instrumentales se dan precisamente en dicho sector. Así, las instituciones *técnicas profesionales* deben estar aupadas por las empresas *como creadoras de capital humano relacionado con la innovación*; lo que implica que su desarrollo en materia de formación flexible es muy distinto al que dirige a la academia.

Al efecto que la innovación realizada en dichas *instituciones* se surte en relación con el trabajo y la demanda del sector empresarial. Razón por la cual, su marco normativo se establece genéricamente en la Ley 1188 de 2008 y, en parte, por el Decreto 1295 de 2010. En dicho contexto, el componente de flexibilidad de los programas constituye una de las *condiciones de calidad*, en particular la referida a los Contenidos Curriculares.

Después de la etapa del registro calificado, las IES pueden voluntariamente solicitar la acreditación institucional, pero no la de programas; pues, su razón de ser es, en lo que tiene que ver con flexibilidad, según la ley 1188 de 2008: “*Condiciones de carácter institucional: [...] 2. La existencia de una estructura administrativa y académica flexible, ágil y eficiente, al servicio de la misión de las instituciones de educación superior [...]*” (Art. 2). Lo cual, no sugiere que dichas IES pretendan *ofrecer y desarrollar programas académicos de pregrado, especialización y maestría*, como lo pueden hacer los programas acreditados según el artículo 8 Decreto 1295 de 2010.

En ese mismo sentido, las Instituciones Universitarias (Ley 30, art. 17), funcionan como intermedio entre los niveles técnico profesional y tecnológico por lo que pueden llegar a ofrecer especializaciones, en el entendido que estas, buscan desarrollar algunas habilidades específicas al conjunto de operativo o instrumental de la *profesión o disciplina* ofertada en los ámbitos *técnico profesional, tecnológico o profesional, de acuerdo con su carácter académico* (Decreto 1295, art. 22). Razón por la cual, el componente de flexibilidad de sus programas se adelanta en los términos de aquellas y para el desempeño laboral, y no con el *criterio de universalidad* que se le exige a las Universidades. De tal suerte que la flexibilidad que es posible exigirles a las Instituciones Universitarias sólo es aquella que procure “*La adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad con la sociedad*” (Ley 1188 de 2008, art. 2. 6).

2.1 La flexibilidad en la Universidad

En el caso de las Universidades, dada su vocación investigativa *en y para la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento* y de la cultura universal y nacional (Ley 30, art. 19), el componente de flexibilidad de cualquier programa es un aspecto curricular básico; un elemento fundamental constitutivo de las condiciones de calidad para el registro calificado que, además, permite el desarrollo de “*Los procesos formativos flexibles e interdisciplinarios sustentados en un trabajo de créditos académicos y el desarrollo de competencias, especialmente actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades*” (CNA, 2013, p. 9).

De acuerdo con ello, el Decreto 1295 de 2010 es el primer y principal instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para las Universidades, por medio del cual el Estado verifica, acorde con las prerrogativas constitucionales propias de la autonomía universitaria, el cumplimiento de las condiciones de calidad de dichas instituciones. Una de las cuales, se refiere precisamente a la flexibilidad en cuanto el Decreto en mención precisa: “*Artículo 5°. Evaluación de las condiciones de calidad de los programas. La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar: [...] 5.3.5. Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa.*” En este contexto, pese a que la

Ley 30 no se refiere a la flexibilidad de los programas; lo cierto es que para que las IES puedan ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior, así como para solicitar voluntariamente la acreditación de alta calidad que otorga el Ministerio de Educación Nacional, requieren contar previamente con las condiciones de calidad de registro calificado del mismo, una de las cuales se refiere precisamente a la flexibilidad en los contenidos curriculares de sus programas. Sin embargo, la preocupación por el elemento de flexibilidad no deriva solo de la adecuación formal a las condiciones de acreditación, sino que brota de la finalidad productiva que se le imprime formación e investigación propias de una Universidad. Esto es, la de aquella actividad orientada a generar y construir conocimiento *para* la construcción de capital humano competitivo; pues su fin último es *generar conocimiento científico y tecnológico de calidad internacional y con pertinencia social* con la finalidad de aumentar la productividad del país (Ley 1286 de 2009). En tal sentido, el elemento de flexibilidad es un requerimiento y una condición curricular.

Por ello mismo, la universidad concibe hoy la flexibilidad en sus contenidos curriculares no sólo como un eje central de la formación, sino como engranaje de un gran sistema que tiene como finalidad propiciar conocimiento útil. Por lo cual al momento de construir *los lineamientos para el proceso de acreditación de programas académicos de pregrado* el Consejo Nacional de Acreditación, las asociaciones de instituciones de educación superior y la comunidad académica, consideraron que los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa académico deben considerar precisamente la flexibilidad curricular como parte integrante de uno de los diez factores que lo conforman. En ese orden de ideas, la consideración integrada de las distintas características de calidad lleva entonces a valorar el factor que las integra. De tal manera que, en lo que corresponde al factor de *procesos académicos*, puntualiza el CNA:

Un programa de alta calidad se reconoce por la capacidad que tiene de ofrecer una formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa. [...] CARACTERÍSTICA N° 17. **Flexibilidad del currículo** El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente, y para optimizar el tránsito de los estudiantes por el programa y por la institución, a través de opciones que el estudiante tiene de construir, dentro de ciertos límites, su propia trayectoria de formación a partir de sus aspiraciones e intereses. Aspectos a evaluar: a) Existencia y aplicación de políticas institucionales en materia de flexibilidad, referidas a la organización y jerarquización de los contenidos, reconocimiento de créditos, formación en competencias tales como actitudes, conocimientos, capacidades, y habilidades, y estrategias pedagógicas, electividad, doble titulación y movilidad. b) Existencia y aplicación de políticas y normas para asegurar la continuidad y movilidad del estudiante en el sistema educativo y en la institución: homologaciones de créditos, reconocimientos de experiencias educativas y laborales previas, equivalencia de títulos y transferencias. c) Mecanismos de actualización permanente del currículo en consonancia con los desarrollos disciplinares, profesionales y pedagógicos, y en atención a las necesidades del entorno. d)

Índice de flexibilidad curricular y comparativos nacionales e internacionales. e) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la aplicación y eficacia de las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular. f) Movilidad estudiantil con otras instituciones nacionales e internacionales. g) Existencia de sistemas de homologación de créditos y de tránsito del pregrado al postgrado. h) Convenios y relaciones de cooperación con instituciones de educación media y superior y con el sector laboral, para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa. i) Oferta académica que facilite la aplicación de criterios de flexibilidad con miras a garantizar la participación de los estudiantes, en el diseño de su propio plan académico, de acuerdo con sus intereses y la adquisición de, competencias, tales como actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades, con el apoyo de un tutor o asesor. j) Acciones llevadas a cabo entre la Institución y otras instituciones del sector público o privado (educativo, productivo, financiero, entre otros) para articular y afirmar el carácter secuencial y complementario de los ciclos, desde el punto de vista académico y laboral, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa. (CNA, 2013, pp. 30-31. Negrilla fuera del texto)

En la misma perspectiva, para el caso de *los lineamientos para el proceso de acreditación institucional*, el CNA consideró que los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de una institución son el resultado de un análisis integrado de los 12 factores que lo conforman. De manera que en lo que corresponde a la flexibilidad en el orden institucional, dispone el CNA:

10.4 FACTOR PROCESOS ACADÉMICOS. Una institución de alta calidad se reconoce porque en todo su ámbito de influencia sitúa al estudiante en el centro de su labor y logra potenciar al máximo sus conocimientos, capacidades y habilidades durante su **proceso de formación que debe ser abordado de manera integral, flexible, actualizada e interdisciplinaria**, acorde con una visión localmente pertinente y globalmente relevante. [...] Característica 12. Políticas académicas **La institución se compromete, de acuerdo con su misión y su proyecto educativo, con políticas académicas de interdisciplinariedad**, de capacitación en lenguas extranjeras y uso eficiente de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de fundamentación científica y ética de los conocimientos, **de flexibilidad y actualización permanente de los planes de estudios y sus correspondientes metodologías**, y de diseño, desarrollo y evaluación curricular; todo ello orientado a la formación integral de los estudiantes, la creatividad, el avance científico y cultural y el progreso de la sociedad. Aspectos a evaluar: a) Existencia de ambientes propicios para la discusión crítica sobre la ciencia, la tecnología, la innovación, el arte, la cultura, los valores, la sociedad y el Estado. b) **Políticas y estrategias institucionales de formación integral, flexibilización curricular, internacionalización e interdisciplinariedad**. [...] (CNA, 2015, p. 31.)

En ese orden de ideas, el elemento de flexibilidad, tanto para el caso de los programas como de las IES, es una pieza clave para asegurar la calidad de la educación superior; razón última del Sistema Nacional de Acreditación y del Consejo Nacional de Acreditación. Pues, uno de los objetivos de la acreditación es, precisamente, “b) Contribuir al mejoramiento del sistema de educación superior colombiano y de las instituciones que lo integran para aportar al desarrollo económico, social, cultural, tecnológico y ambiental; además, para la consolidación de la inclusión social y la paz del país” (CNA, 2015, p. 11).

Conclusiones

Como señalan Celis, Jiménez y Jaramillo (2011):

[...] en la educación superior, la IES cobra más relevancia al contribuir en mayor medida al rendimiento alcanzado por el alumno en las [pruebas] de mayor calidad, es así como la educación superior podría reproducir las deficiencias de una educación de baja calidad en el nivel medio vocacional, si la calidad en la educación impartida por la IES es también de baja calidad (círculo vicioso) o reducir la brecha en calidad siempre y cuando acceda a la IES de alta calidad (círculo virtuoso). Es así como, dada las diferencias en el aporte al logro educativo de las escuelas e IES, la educación a lo largo de su ciclo puede coadyuvar a reducir la brecha educativa o a reproducirla, situación que puede agravarse debido a las restricciones que enfrentan las familias en cuanto a sus recursos económicos y a las impuestas por su contexto familiar, para acceder a las mejores escuelas privadas y a la capacidad de absorción de las instituciones oficiales de alta calidad. (p. 85)

De acuerdo con lo anterior, y en una perspectiva pragmática, se ha mostrado que para el caso de la de la educación superior no es prioritaria la discusión respecto de si conviene o no la adecuación de la normativa a los derroteros de la racionalidad propia de los organismos multilaterales. Por cuanto, la realidad de la globalización sobrepasa las discusiones académicas al respecto.

En tal sentido, si se quiere romper el ciclo vicioso: entorno socioeconómico pobre- Institución de baja calidad-puntajes bajos en Saber 11-restricción en el acceso a IES de calidad-bajos resultados en Saber-Pro y restricciones en el mercado; se requiere de un compromiso con la calidad por parte de las IES. Esto es, un compromiso con la formación de capital humano de calidad: capacitado en las competencias profesionales, pero, además, innovador y dúctil. Ya que, se quiera o no, las demandas del mercado obligan a que el egresado de la educación superior, en un entorno cada vez más competitivo, sea capaz de adaptarse y dar respuesta a los requerimientos que la profesión le exige.

La educación monodisciplinar, en ese sentido, debe brindarles a los discentes la posibilidad de moverse, como quedo dicho arriba, en un contexto curricular de apertura (flexible) que les permita, sin perder la calidad del servicio de la educación superior, escalar en un círculo virtuoso. En últimas, el sistema de calidad de la educación superior ha de brindarle la información necesaria al usuario para que aquél decida, a sabiendas de lo que espera recibir de él, lo más adecuado en la medida de sus expectativas.

Por lo mismo, entonces, la Ley 30 de 1992 y toda la reglamentación respecto de calidad que *reglamenta el servicio público de la educación superior*, deben tomarse como el insumo mínimo y de dirección, por medio de la cual las IES, con unos criterios estandarizados de calidad, puedan embarcarse en la propuesta general de una mejor y más pertinente educación superior.

REFERENCIAS

- Celis, M. Jiménez, O., y Jaramillo, J. *¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior?* (2011) Maestría en Economía, Universidad de Manizales. En: www.icfes.gov.co/.../988-cual-es-la-brecha-de-la-calidad-educativa-en-colombia-en-e...
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA–. (2013) *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado*. En: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA–. (2015) *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. En: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf
- Hernández, Pedro Oswaldo. (2014) *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. Borradores de Economía*. N. 808. Bogotá: Banco de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Viceministerio de Educación Superior – Ministerio de Educación. Imprenta Nacional de Colombia.
- Misas Arango, Gabriel. (2004) *La Educación Superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera Mesa, R. *Diagnóstico y perspectivas de la Educación Superior en Colombia*. En: “Mayoría de Edad para la Universidad Colombiana. Historia de Una Reforma”, Senado de la República de Colombia, Comisión IV.
- OCDE. (2014) *Recomendaciones para Colombia*. En: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%2020142018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- OCDE. (2014) *Estudios de la OCDE de las Políticas de Innovación: Colombia 2014*. Resumen Ejecutivo. 2014. En: <https://www.oecd.org/sti/inno/colombia-innovation-review-assessment-and-recommendations-spanish.pdf>
- Pacheco Arrieta, I. F. (2002) *Evolución Legislativa de la Educación Superior en Colombia*.

Educación culpable, educación redentora .En: *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*, IES/2002/ED/PI/30. IESALC – UNESCO.

Ribeiro Durham, Eunice. (2002) *Los Estudios Comparativos de la Educación Superior en América Latina. Introducción a Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: FLACSO Chile, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Fondo de Cultura Económica.

Solano De Jinete, N., Sepúlveda, M., García Vanegas, D. (2012) *Pedagogía del Derecho siglo XXI. Enfoques y alternativas hacia una nueva enseñanza del derecho*. Bogotá; Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Soto Arango, D. (2005) Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7. Tunja (Colombia): Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Vergara Ballén, A. (2015) *Gasto público en Educación en Colombia: entre la inflexibilidad y la priorización de la inversión*. En: <http://www.urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/Vol-1-Ed-3/Omnia/Gasto-publico-en-educacion-en-Colombia-entre-la-in/>

COLABORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA COMUNIDAD LOCAL PRÓXIMA A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

C. Latorre Cosculluela, M. Liesa Orús y S. Vázquez Toledo
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.
Universidad de Zaragoza
cecilialacos@gmail.com

Resumen

Son cada vez más conocidas las propuestas educativas que apuestan por la apertura del sistema educativo a la comunidad y por la colaboración con diferentes agentes e instituciones. A este respecto, el Aprendizaje Servicio es un modo de enseñanza que enfatiza la realización de servicios voluntarios en pro de las necesidades que se detectan en la comunidad próxima. Así, la experiencia que aquí se describe analiza la función de los estudiantes universitarios del Grado de Maestro que participan en el proyecto denominado “Hacia una Vida Independiente”, consistente en la convivencia de estos jóvenes con personas con discapacidad. Así, estos jóvenes tienen la posibilidad de poner en práctica y mejorar competencias relacionadas con la enseñanza, la escucha activa y el compromiso, entre muchas otras.

Durante un año escolar, los estudiantes son mediadores, guías y tutores en su actuación hacia el compañero/a con discapacidad. Como cometido principal de la metodología de Aprendizaje Servicio que orienta este proyecto, se establecen objetivos a cumplir que se relacionan con el respeto a la diversidad humana, la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y el crecimiento, a nivel personal, que supone convivir con esta población. La experiencia aquí descrita es, además, un claro ejemplo de la necesidad de establecer redes de colaboración y un trabajo en red con la comunidad, integrando esfuerzos para alcanzar una cohesión social y calidad educativa que se alejen, cada vez más, de la tendencia a trabajar aisladamente.

Contextualización y marco teórico

A raíz de nuestra entrada en la llamada sociedad de la información, los sistemas educativos y, más concretamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, se vuelven cada vez más complejos y requieren de nuevas tecnologías, fórmulas y metodologías. A este respecto, una de las herramientas que, cada vez con mayor ímpetu, está abriéndose camino, es el Aprendizaje-Servicio. Cabe señalar, no obstante, que ya es en el año 1969 cuando se describe por primera vez como “una tarea necesaria para el crecimiento educativo” en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en Estados Unidos (Francisco y Moliner, 2010).

Esta metodología de Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) es un modo de enseñanza que

enfatisa la realización de servicios en pro de las necesidades que se detectan en la comunidad próxima (Martínez-Odría, 2007). Si bien es una propuesta innovadora, a su vez parte de elementos ampliamente conocidos y tradicionales como son el servicio a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores a cargo de diferentes instituciones educativas (Campo, 2010). Ambos cimientos, el aprendizaje y el servicio, se retroalimentan el uno del otro, logrando así su propia mejora y fundiéndose en uno solo. En la implementación de experiencias de ApS confluyen, según Campo (2010), diferentes aspectos esenciales: en primer lugar, se establece un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en el que los procesos reflexivos son fundamentales para lograr que los contenidos curriculares mejoren la práctica que se lleva a cabo; en segundo lugar, el ámbito práctico permite comprender mejor los contenidos curriculares; y, en última instancia, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad.

En los discursos actuales de Educación Superior, el ApS ya se ha abierto un espacio, entendiéndose como una innovación que encaja en las propuestas de cambio actuales marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, y de acuerdo con Campo (2010), ahora más que nunca desde el ámbito universitario se puede ejercer una considerable influencia en los ciudadanos, pues el acceso a estudios superiores ha ido en aumento en los últimos años. De hecho, en el conocido proceso Bolonia existe una cláusula que apoya, explícitamente, la relevancia de la dimensión social en la Universidad. En este sentido, los estudiantes universitarios que participan y se implican en proyectos de ApS desarrollan una sensibilidad frente a diferentes problemáticas sociales y se comprometen, además, con el proyecto y los beneficios del servicio. Root, Callahan y Sepanski (2002) añaden, a todo ello, el desarrollo de una visión más realista de su profesión, un mejor entendimiento del aprendizaje social y emocional que les puede servir para apoyar el aprendizaje académico de sus alumnos y, finalmente, una adaptación y mantenimiento más exitoso en su profesión cuando llegan a ejercer de maestros.

Muchas experiencias de ApS relacionan a dos o más instituciones educativas. Generalmente, y de acuerdo con Campo (2010), una de ellas es educativa, de ámbito formal o no formal, y es responsable del aprendizaje, y la otra toma las riendas del servicio, constituyéndose como una institución de la red asociativa de la comunidad. De este modo, es posible afirmar que un proyecto de ApS se constituye, a la par, como un proyecto educativo y social que fortalece el trabajo en redes, explicita y consolida las normas y valores que aportan cohesión social y genera, entre otros aspectos, confianza y seguridad entre la población.

En esta línea, y considerando este componente básico del ApS referido a la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad (Francisco y Moliner, 2010), la función

de los estudiantes universitarios del Grado de Maestro que acceden a compartir experiencias de convivencia con personas con discapacidad, recobra un papel de esencial importancia. A lo largo de los años de estudio, uno de los contenidos más relevantes que se imparten es la formación de los futuros maestros en la atención a las diversas necesidades que, a día de hoy, presentan las personas con diversidad funcional. Uno de los colectivos más vulnerables de padecer riesgos de exclusión es, precisamente, el que incluye a las personas con diversidad funcional, encontrándose en situaciones de clara desventaja por presentar una discapacidad (Láñez, 2009). Las diversas investigaciones que se han llevado a cabo evidencian el fenómeno de la exclusión social al que la población con algún tipo de discapacidad en general, y las personas con discapacidad intelectual en particular (Myers, Ager, Kerr y Myles, 1998; Verdonschot, de Witte, Reichrath, Buntinx y Curfs, 2009), se ven sometidas. La voz de esta población con discapacidad, especialmente de tipo intelectual, ha estado a menudo ausente en los debates acerca de convertir, en un hecho real, la inclusión social de esta población (Abbott y McConkey, 2006). De ello se deriva, por tanto, la fundamental importancia que adquiere la formación docente en atención y respeto a la diversidad humana.

La difusión de diferentes experiencias de ApS que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes es especialmente relevante en un momento en que se está reclamando a las universidades la incorporación de aprendizajes que integren, de forma pertinente, la preparación para la práctica profesional y para la responsabilidad social de sus estudiantes (Martínez Domínguez, 2014). En los últimos años, autores como Buchanan, Baldwin y Rudisill (2002) destacan el ApS como un recurso altamente valioso en la formación de los docentes apuntando lo siguiente:

A través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas.

Dado que “la pedagogía del ApS ha surgido como una teoría que tiene un potencial considerable para apoyar y mejorar los programas de formación de maestros” (Aramburuzabala y García, 2012), viene justificada la pertinencia de la presente experiencia. Además, y puesto que “la formación en atención a la diversidad de los estudiantes de magisterio es muy escasa y esto puede influir en su actitud hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad” (Liesa et al. 2013), surge la necesidad de implementar experiencias de este tipo promovidas desde el ámbito universitario. Una práctica que se engloba bajo el proyecto denominado “Hacia una Vida Independiente” y que tiene, como finalidad principal, potenciar la convivencia entre jóvenes universitarios del grado de Maestro de la Universidad de Zaragoza y personas con diversidad funcional pertenecientes a las Asociaciones de Personas con Discapacidad (coordinadas por Cadis Huesca) para ofrecer,

a estas últimas, la posibilidad de adquirir capacidades que los impulsen a una vida autónoma e independiente.

Descripción de la experiencia

La experiencia que aquí se presenta supera el modelo tradicional de ApS y tiene un enfoque de Justicia Social (en adelante, ApS-JS). De acuerdo con Butin (2006), estos proyectos con enfoque de Justicia Social posibilitan el desarrollo de debates críticos sobre temas vinculados con el poder y las desigualdades sociales, entre otros, y examinan, de manera crítica, cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades. Las acciones de este ApS-JS están principalmente dirigidas a personas localizadas en escenarios de desventaja social, y sus actuaciones se centran en situaciones de injusticia social relacionadas con el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional derivada de funcionalidades motoras, psíquicas, genéticas, etc. y las dificultades de aprendizaje, entre muchos otros colectivos.

En esta experiencia de convivencia anual se pide, a dos jóvenes universitarios del Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria de la Universidad de Zaragoza (y, más concretamente, de 2º curso), que sean elementos activos de la propuesta. Su papel es fundamentalmente el de mediador, guía y tutor en la actuación del compañero/a con necesidades específicas, teniendo que conocer qué es capaz de realizar por sí misma la persona con discapacidad y qué puede llegar a hacer con su ayuda en las tareas propias de la convivencia en un piso y todas las actividades sociales que de ella se derivan. La diversidad funcional de los usuarios con discapacidad es notablemente diversa, pudiendo presentar discapacidad intelectual, física, sensorial, etc.

En términos generales, se establecen objetivos a cumplir por los dos estudiantes universitarios que se relacionan con la aceptación de la diversidad humana en toda su amplitud, la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, el enriquecimiento de la convivencia con esta población, la apreciación de la normalización de las personas con discapacidad en todas las facetas de la vida, y el fomento del respeto y aceptación de las personas con diversidad funcional. Si bien la actividad tiene un carácter totalmente voluntario, los estudiantes del Grado se comprometen, a lo largo de un curso escolar, a cumplir con una serie de cláusulas que vienen especificadas en el contrato que firman al comienzo de la convivencia.

Paralelamente al ofrecimiento de un servicio a la comunidad, los estudiantes ponen en práctica diferentes aptitudes conceptuales, procedimentales y actitudinales ligadas a los contenidos que se establecen en diferentes materias del Grado de Maestro, pudiéndose acercar así a auténticas realidades y preparándose para abordar el reto de la diversidad

humana. Relacionado con la metodología de Aprendizaje-Servicio, se establecen otra serie de objetivos para los estudiantes universitarios que a continuación se detallan:

- Contribuir a la formación académica y personal de los estudiantes, fomentando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en compromiso con la ciudadanía y, en definitiva, en responsabilidad social.
- Conectar el ámbito teórico con el contexto práctico, aproximando al estudiante del Grado de Maestro a su realidad inmediata e implicándole en las necesidades detectadas en la misma.
- Aumentar y reforzar la motivación e implicación de los alumnos universitarios.

De acuerdo con lo encontrado en estudios como el de Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006), las actitudes positivas de los estudiantes universitarios ante la discapacidad pueden potenciarse si se ofrecen experiencias de contacto y convivencia con individuos con diferentes necesidades. Con esta experiencia de ApS se logra, entre otros aspectos, una formación continua para que sus actitudes hacia la inclusión social de las personas con diversidad funcional sean positivas, teniendo en cuenta que los maestros constituyen piezas absolutamente claves en la educación en la diversidad de todos sus alumnos. Además, esta experiencia ayuda a los estudiantes universitarios a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continuada en el momento de llevar a cabo determinadas acciones que pretenden incidir en el entorno en que se desarrolla la vivencia (Francisco y Moliner, 2010; Martínez Domínguez, 2014).

Resultados

Una vez los dos estudiantes universitarios finalizan la experiencia anual de convivencia con la/s persona/s con discapacidad, se les requiere que analicen y evalúen, siendo lo más críticos posibles, en qué medida los objetivos que se establecen para ellos mismos han sido alcanzados satisfactoriamente. Así, se les solicita que plasmen su experiencia mediante un breve “diario de campo” en el que describen las actividades más relevantes realizadas y las conclusiones personales a las que llegan. Además, tras terminar la convivencia, deben redactar en un texto los beneficios que, desde el punto de vista del Aprendizaje-Servicio, se derivan de la convivencia con personas con discapacidad. En una segunda y última fase, los miembros coordinadores del proyecto (más concretamente, aquellos correspondientes a la institución de la Universidad), se reúnen con los estudiantes universitarios para analizar las reflexiones de cada uno de ellos de forma conjunta. Este último paso se lleva a cabo con la principal finalidad de establecer propuestas de mejora, en lo que respecta al Aprendizaje, para futuros estudiantes que deseen experimentar, en próximos años, la misma práctica de

convivencia dentro de la metodología de Aprendizaje-Servicio.

A grandes rasgos, y tras analizar las reflexiones de los 10 participantes estudiantes que, a lo largo de los once años en que lleva desarrollándose esta experiencia, han participado en la convivencia con otras personas con diversidad funcional, se concluye que las actitudes que manifiestan los futuros docentes tienen una clara repercusión no sólo en el desarrollo del autoconcepto de las personas con discapacidad, sino también en su proceso de socialización e inclusión. En concreto, el aprendizaje experiencial descrito en este estudio e incluido en la formación docente, posibilita que los alumnos den sentido a su trabajo académico y, paralelamente, los conocimientos teóricos que reciben en las aulas contribuyen a dar sentido a las experiencias y observaciones, aspecto coincidente con los que otros autores han hallado (Darling-Hammond et al. 2005; Malone, Jones y Stallings, 2002; Weisskirch, 2003). La implicación de los estudiantes dentro de entidades solidarias de este tipo favorece el desarrollo no sólo de competencias profesionales, sino también personales, reflejo de lo cual son las reflexiones que estos estudiantes han realizado de la experiencia.

En definitiva, los estudiantes señalan en sus informes que la experiencia que han tenido la oportunidad de vivir les ha permitido ser todavía más conscientes y desarrollar competencias necesarias para la profesión docente y habilidades comunicativas y de liderazgo. El crecimiento personal es, también, otro de los aspectos a los que los estudiantes hacen mención, señalando aprendizajes relacionados con contenidos específicos de asignaturas del Grado de Maestro y su aplicación a la práctica. Vivenciar en primera persona una convivencia con jóvenes con discapacidad les permite ampliar sus horizontes como futuros maestros y maestras y conocer directamente la realidad social más inmediata que se dispone a su alrededor. Cabe señalar, además, que la coordinadora de Asociaciones con Discapacidad Cadis Huesca (segundo organismo coordinador de esta iniciativa) también se mostró satisfecha con el espacio de vinculación con los estudiantes universitarios que es posible encontrar en la Universidad, favoreciendo así su visibilidad en la sociedad.

Conclusiones y aportaciones

El ApS es una herramienta muy poderosa que contribuye a desarrollar algunas de las competencias profesionales propias de los docentes, mejorando el compromiso de los estudiantes con la comunidad próxima (Aramburuzabala y García, 2012). Tras preguntar a los estudiantes del Grado de Maestro por la influencia de esta experiencia de ApS en su desarrollo profesional, todos ellos consideran que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos o desarrollados, son de absoluta utilidad para el ejercicio de la

profesión docente. De igual modo que en otras experiencias como la descrita por Aramburuzabala y García (2012) o el trabajo de investigación de Baldwin, Buchanan y Ridisill (2007), los alumnos están de acuerdo en que la experiencia les sirve para mejorar su compromiso social. También en otras investigaciones (Avramidis y Norwich, 2004), los autores encuentran, como uno de los factores que influyen en la actitud de los profesores hacia la integración y la inclusión, el contacto directo con personas con necesidades específicas.

Los estudiantes del Grado de Maestro tienen la posibilidad de desarrollar y/o mejorar, además de habilidades de enseñanza, otro tipo de capacidades como son la escucha activa, la empatía y el compromiso. En definitiva, y en la línea de lo señalado por Bender y Jordaan (2007), una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de la capacitación de los docentes para atender a la diversidad implicándose en proyectos comunitarios. Además, la participación de los estudiantes en experiencias de ApS de este tipo mantiene una relación directa con su papel promotor de tales actividades en el momento en que ejerza la profesión docente (Bates, Drits, Allen y McCandless (2009).

A la vez que se aprende, se desarrollan servicios de calidad a la comunidad. No olvidemos que, en palabras de Mendía Gallardo (2012), es el servicio quien mejora al aprendizaje, lo motiva, dota de sentido y le permite extraer nuevos aprendizajes. Además, y si bien el Aprendizaje-Servicio es considerado una herramienta pedagógica dentro de una metodología educativa, también puede ser valorado como una herramienta de desarrollo comunitario y de cohesión de la comunidad, ejemplo de lo cual es la experiencia aquí descrita. En última instancia, cabría señalar que uno de los niveles de mayor dificultad en el momento de diseñar proyecto de estas características, reside en la organización de la colaboración entre las instituciones con las que se trabaja (en este caso concernientes, por un lado, a la Universidad y, por otro, a la entidad a la que se encuentran vinculadas las personas con diversidad funcional). En consecuencia, como objetivo prioritario en el diseño e implementación de experiencias de Aps, sería de obligado menester incluir finalidades relacionadas con la vinculación de ambas instituciones para potenciar unas relaciones de calidad entre ellas.

A este respecto, conocer y colaborar con personas, colectivos e instituciones que se movilizan por determinadas causas, amplía el significado y contenido de las mismas y, en muchas ocasiones, propicia el cambio de perspectiva que se tenía previamente a la implementación de este tipo de proyectos de ApS. Por complicada que, en ocasiones, parezca la labor, las diferentes entidades (tales como la aquí descrita, entendida como una entidad sin ánimo de lucro) no deberían desestimar el establecimiento de redes de colaboración y cooperación con las instituciones educativas pues, de acuerdo con Batlle (2005), la necesidad de trabajar en red en una comunidad, de integrar esfuerzos para lograr la cohesión social y la calidad

educativa justifican, sobradamente, la inversión de trabajo y empeño para modificar la actual tendencia a trabajar aisladamente.

Así pues, proyectos como el aquí descrito representan, a grandes rasgos, un “aterrizaje práctico” en una zona de la realidad en la que se va a incidir. Además, posibilitan el avance de la corriente inclusiva en nuestra comunidad y sociedad, ayudando a superar las barreras al aprendizaje y a la participación de, en este caso, las personas con diversidad funcional. En lo que respecta a ellas, y siguiendo lo expuesto por Pascual, Garrido y Antequera (2014), si se les ofrecen las oportunidades y condiciones adecuadas, pueden aprender a tomar sus propias decisiones contribuyendo, por ende, a una mayor autodeterminación y a una mejora de su calidad de vida. En esta línea, y a diferencia de las personas que viven en contextos de segregación social, Verdonschot et al. (2009) demuestran un incremento de la participación de la población con diversidad funcional en situaciones de carácter social cuando están inmersos en un ambiente comunitario durante un largo periodo de tiempo. Así, cada programa de vida independiente conforma una experiencia única, como únicas son las personas que forman parte de ellos (Fernández Cordero, 2013). Un proceso en el que los estudiantes universitarios, indudablemente, juegan un papel primordial, pudiendo ser considerados como miembros capaces de asumir y provocar notables cambios en su entorno.

En la línea de lo señalado por Campo (2010), la Universidad debería abrirse y salir más a la sociedad, y la segunda debería entrar en la primera. Así, mediante experiencias de ApS en el mundo universitario, cabe la posibilidad de ofrecer espacios de implicación en la comunidad que sobrepasan el concepto de meros voluntariados logrando, con toda certeza, unos aprendizajes más significativos y de mayor calidad (Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre, 2002). Recordemos, pues, que la sociedad actual requiere estudiantes universitarios que sean participativos en la sociedad y estén comprometidos con ésta. Y seamos conscientes, por tanto, de la posibilidad de transferencia de conocimientos a situaciones educativas reales y complejas, de la importancia del trabajo interdisciplinario y de la creación de redes de apoyo mutuo.

Referencias

- Abbott, S. y McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 275-287.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros*. Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, celebrado en Barcelona los días 4- 6 de julio.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Baldwin, S.C., Buchanan, A.M. y Rudisill, M.E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-317.
- Bates, A. K., Dritz, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9(1), 5-23.
- Batlle, R. (2005). *Organizaciones Sociales y Aprendizaje-Servicio en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Fundación Esplai.
- Bender, G. y Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27(4), 631-654.
- Buchanan, A.M., Baldwin, S.C. y Rudisill, M.E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 28-34.
- Butin, D.W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En Martínez, M. (Ed.), *Aprendizaje de Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 81-90). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Darling-Hammond, L., Grossman, P., Hammerness, K., Rust, F. y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond, y J. Bransford (Eds). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- Fernández Cordero, L. (2013). El reto de la Vida Independiente. La experiencia de la Fundación Síndrome de Down del País Vasco en la prestación de apoyos a personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 159-165.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 13(4), 69-77.

Iáñez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia*, 9(1), 93-103.

Liesa, M., Arranz, P. y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 65-82.

Malone, D., Jones, B.D. y Stallings, D.T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *TeacherEducationQuarterly*, 26, 61-82.

Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro*, 30, 183-208.

Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 611-626.

Mendía Gallardo, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*. 5(1), 71-82.

Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of servicelearning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.

Moreno, F., Rodríguez, I., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.

Myers, F., Ager, A., Kerr, P. y Myles, S. (1998). Outside looking in? Studies of the community integration of people with learning disabilities'. *Disability and Society*, 13(3), 389-413.

Pascual, D.M., Garrido, M. y Antequera, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología educativa*, 20(1), 33-38.

Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). *Service-learning in teacher education: A multisite study*. Manuscrito presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Escuelas de Formación de Docentes, Nueva York.

Verdonschot, M.M.L., de Witte, L.P., Reichrath, E., Buntinx, W.H.E. y Curfs, L.M.G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(4),303-18.

Weisskirch, R. S. (2003). Analyzing student journals in a service-learning course. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 141-145.

Dirección escolar y capacidad de desarrollo profesional. Un estudio en centros de educación secundaria públicos de Andalucía (España).

Inmaculada García Martínez (Universidad de Granada)

Maximiliano Ritacco Real (Universidad de Zaragoza)

ritacco@unizar.es

Resumen

El estudio forma parte de un proyecto de investigación I+D sobre liderazgo centrado en el aprendizaje en Secundaria. Responde a la necesidad de apoyar el desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España. Busca comprender en qué medida los directivos escolares son capaces de incentivar el desarrollo profesional de los docentes en sus centros. La muestra del estudio incluyó 15 centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España). Para el procedimiento metodológico de análisis de datos se aplicó la técnica del análisis de contenido. Como resultado, emerge la categoría *capacidad de incentivar el desarrollo profesional docente* procedida por un conjunto de *sub-categorías*. De cara a la fase interpretativa se presenta, como ingrediente cuantitativo, un índice de frecuencia categorial (IFC) por sub-categoría.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Dirección escolar, desarrollo profesional docente, educación secundaria.

1. Marco teórico

El estudio que se presenta forma parte del proyecto de investigación titulado "*Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria*" (Ref.EDU2010-16131), subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I), se integra en la "*Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa*" (RILME) y se adjunta a las recomendaciones del Informe "*Improving School Leadership*" de la OECD (2009).

Dentro de este marco, centramos nuestro interés en uno de los objetivos generales del proyecto: analizar y comprender qué buenas prácticas de liderazgo en los Institutos de Secundaria no limitadas al equipo directivo, contribuyen decididamente a la mejora de la educación. Y más particularmente comprender, de una parte, cómo es y cómo se desarrolla el apoyo al desarrollo del liderazgo para el aprendizaje en los centros de educación secundaria en Andalucía, y, de otra, cómo es percibida esta acción por los directivos escolares. La investigación educativa actual

viene evidenciado que la mejora escolar se juega a nivel de cada centro escolar, –entre otras claves- en función de cómo se genere y utilice su capacidad de mejora de manera sostenible en el tiempo. En ello, el liderazgo educativo es percibido como un elemento clave para generar mejora desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares (Bolívar, López y Murillo, 2006). Existe suficiente evidencia empírica sobre liderazgo para el aprendizaje y su impacto en los resultados (Leithwood, 2009) que lo señala como clave para desarrollar y dinamizar “lo pedagógico” y las interacciones efectivas entre profesorado, alumnado y currículum (Elmore, 2010). Parece fundamental, pues, una nueva comprensión de la dirección escolar, entendida como liderazgo educativo (Bolívar, 2012; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu y Brown, 2010; Leithwood, 2009) cada vez más centrado hacia el núcleo pedagógico (Elmore, 2010) y con capacidad para influir tanto en los resultados de aprendizaje como en los procesos de “desarrollo profesional” (Hargreaves y Fullan, 2012) de sus centros. No en vano, lo que define en buena medida a los buenos o malos directores, es el tiempo y los esfuerzos centrados en tareas pedagógicas. Sin más, el estudio indaga en el ejercicio de la dirección escolar y su capacidad de desarrollar un liderazgo pedagógico. En la práctica diaria, esta cuestión se expresa en un conjunto de dinámicas que definen un marco de mejora en la organización del centro, en los procesos de enseñanza, en la convivencia y el clima institucional, etc. Establecer directrices comunes, el desarrollo profesional del profesorado, la innovación educativa, entre otros aspectos, conforman aquellas capacidades de un liderazgo pedagógico que incrementa los resultados de aprendizaje del alumnado (Spillane, 2006).

2. Metodología

La metodología del estudio, de corte cualitativo, se inscribe dentro del paradigma interpretativo. Las fuentes testimoniales de los datos (biográfico-narrativa) refuerzan la aplicación del *análisis de contenido* como técnica de reducción y estructuración de los datos recogidos en el trabajo de campo (Krippendorff, 1990; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2007).

2.1 Selección de la muestra de centros y de informantes clave

La muestra de Centros educativos implicó la selección de 15 institutos de enseñanza secundaria andaluces bajo los siguientes criterios: a) que estén *financiados* con fondos públicos; b) su *índice*

socio-económico y cultural -ISEC³- por debajo de la media andaluza; c) la *oferta educativa* (planes y programas); [y] d) su *ubicación geográfica* (zonas periféricas y comarcales).

Los criterios de selección de la muestra de los 15 informantes clave fueron directores y/o directoras que: a) estén en el ejercicio de la dirección escolar; b) hayan ocupado, al menos, un período completo en el *cargo* directivo (cuatro años); c) posean una *trayectoria de innovación* en la función directiva; [y] d) hayan formado parte de *procesos de mejora educativa*.

2.2. Recolección de los datos

Se realizaron 15 entrevistas en profundidad -no estructuradas- (Vallés, 2009). El diseño del guión de la entrevista tuvo en consideración un conjunto de áreas temáticas: a) el desarrollo del *liderazgo escolar* (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo *del liderazgo pedagógico* y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional); d) Procesos de *mejora e innovación* [y] c) el impacto de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*.

2.3. Reducción, estructuración y categorización de los datos

La reducción y categorización de los datos se realizó por medio de la aplicación de la técnica conocida como *análisis de contenido* (Smith, Flowers y Larkin, 2009; Ávila de Lima, 2013).

En su *primera fase*, fue de gran importancia establecer una nomenclatura de codificación, así como, que el procedimiento de transcripción respete el canal y las fuentes de información (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011). Una vez en el análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de *unidades de registro* (UR).

La *segunda fase*, se identificó por el “1er vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas, como *indicadores* (I), en una serie de *categorías* que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. En este punto, emerge con fuerza la categoría *capacidad de incentivar el desarrollo profesional docente*, como parte de las dinámicas desarrolladas por la dirección escolar en los centros estudiados.

³ La Consejería de Educación (Junta de Andalucía) a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2006-2011)” establece considerar el ISEC de los centros pro-formado a partir de los *cuestionarios de contexto de familia* que integra variables tales como: recursos de hogar, nivel de estudios, ocupación de los padres, etc.

Dado su bajo nivel de concreción, se procedió hacia una *tercera fase* de estructuración de los datos que finaliza en un “2do vuelco” de las UA y la consecuente reorganización en *pre-categorías* emergentes de la categoría citada. En la siguiente tabla 1 es posible observar el resultado de todo este proceso:

Categoría	Pre-categorías
<i>Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional docente</i>	Dirección como núcleo del desarrollo profesional (habilidades directivas)
	Capacidad de Comunicación y participación de la Dirección
	Partir de las necesidades (abajo-arriba)
	Grado de implicación del profesorado
	Sistema de promoción – movilidad (profesorado)
	Diseño del modelo de dirección (cultura escolar)
	Proyectos educativos

Tabla 1. Categorías y pre-categorías emergentes del proceso de análisis y estructuración de los datos.

Finalmente, de cara a la fase interpretativa de los datos, se presenta como ingrediente cuantitativo, el índice de frecuencia categorial (IFC) (por sub-categoría e ISEC de centro) el cual completa el proceso de análisis de la información.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan teniendo en cuenta los índices de frecuencia categorial (IFC) de los datos extraídos del análisis de contenido. Más que estadístico, aproximativo, el IFC se define por el recuento de los indicadores (I), referencias en el texto, y simboliza el peso significativo de los datos contenidos en las sub-categorías emergentes (Ávila de Lima, 2013).

En este sentido, el gráfico 1 refleja el “tenor” de las referencias identificadas en el texto. Queda clara la paridad en las opiniones de los entrevistados, aunque con una leve tendencia positiva (rP 55% IFC) a la hora de incentivar el desarrollo profesional del profesorado.

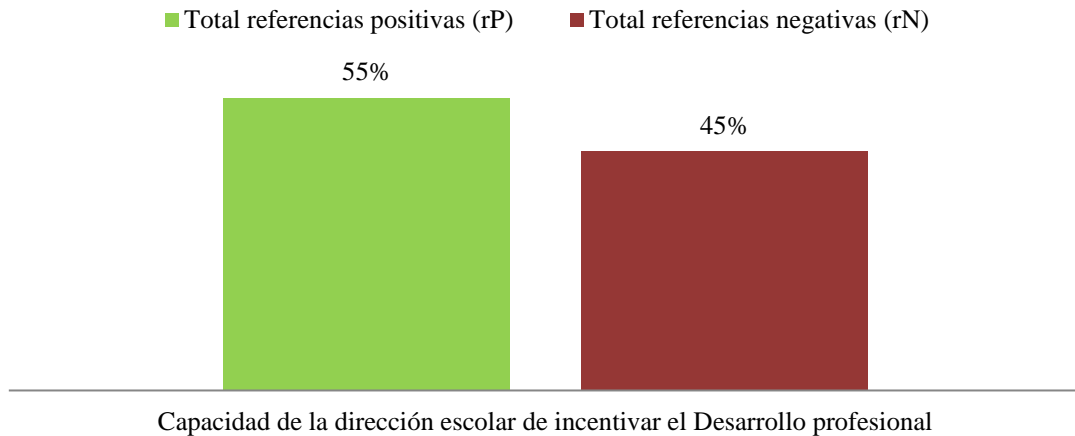


Gráfico 1. Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional. Índice de frecuencia porcentual total por referencias positivas (rP) y negativas (rN).

Ahora bien, considerando el cruce "IFC – tipo de centro", la distribución de los indicadores (referencias), mayormente en los centros de ISEC alto (45% IFC), seguido por los centros de ISEC bajo (35% IFC) y medio (20% IFC).

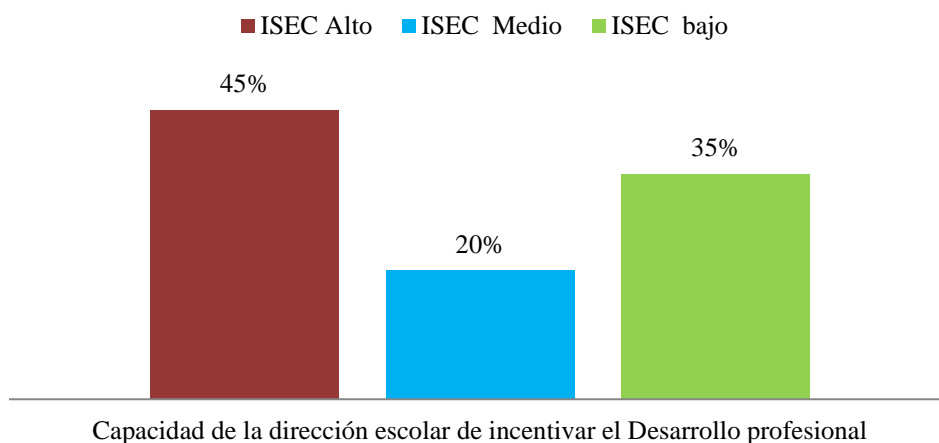


Gráfico 2. Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional. Índice de frecuencia porcentual total por tipo de centro (ISEC).

Otorgando aún más sentido a los resultados obtenidos, el gráfico 3 refleja la distribución de las referencias por tipo de centro. Es de destacar el diferencial positivo de los centros de ISEC bajo (14%) así como el 24% IFC de las referencias positivas en dichos centros. La imagen contraria se observa en los centros de ISEC alto (24% IFC rN y 3% diferencial negativo) y medio (13% IFC rN y 5% diferencial negativo).

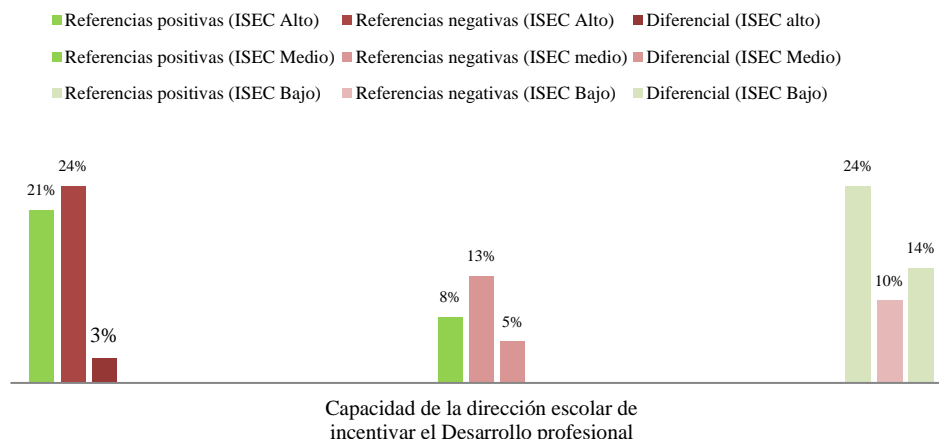


Gráfico 3. Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional. Índice de frecuencia porcentual por referencias positivas (rP); referencias negativas (rN) y diferencial por tipo de centro.

Avanzando hacia las sub-categorías emergentes queda claro que la categoría *grado de implicación del profesorado* es la más referenciada (26% IFC), seguida de *partir de las necesidades-abajo/arriba* (15% IFC) y *sistema de promoción del profesorado* (15% IFC). Se identifica, en un tercer grupo, la incidencia de tres sub-categorías, con un 13% IFC, *diseño del modelo de dirección (cultura escolar)*, y con un 12% IFC, *proyectos educativos* y *dirección como núcleo del desarrollo profesional*. Por último, no menos importante es la presencia de la sub-categoría (*dinámicas de*) *participación y comunicación de la dirección* (7% IFC) la cual agota estructuración de los datos.

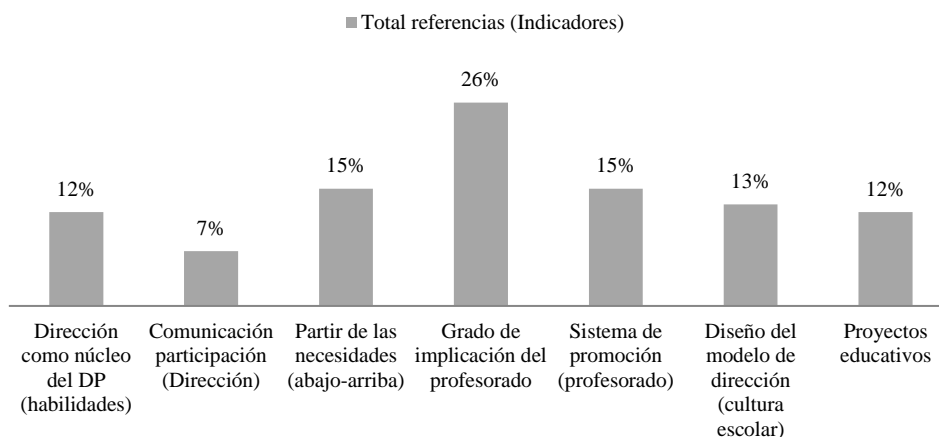


Gráfico 4. Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional. Índice de frecuencia porcentual por sub-categoría. Finalmente, el gráfico 5 refleja un panorama esclarecedor en cuanto a los datos obtenidos. Atendiendo a los diferenciales (positivos), es observable que las sub-categorías: *proyectos educativos* (12%); *partir de las necesidades-abajo/arriba* (9%); *dinámicas*

de comunicación y participación de la dirección (7%); [y] dirección como núcleo del desarrollo profesional (5%), contribuyen a reforzar la capacidad directiva de incentivar el desarrollo profesional en el centro educativo. Del lado contrario, es posible ubicar las sub-categorías con un diferencial negativo, diseño del modelo de dirección –cultura escolar- (-13%); grado de implicación del profesorado (-7%); [y] sistema de promoción del profesorado (-5%).

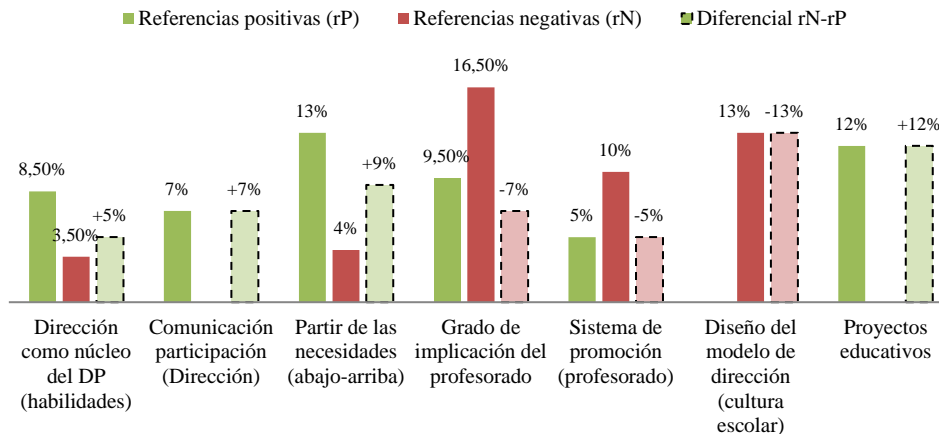


Gráfico 5. Capacidad de la dirección escolar de incentivar el desarrollo profesional. Índice de frecuencia porcentual por sub-categoría. Referencias positivas (rP) y referencias negativas (rN). Sin más, destacamos aquellas sub-categorías con un IFC más elevado, en referencias positivas (rP), partir de las necesidades –abajo/arriba (13% IFC), y en referencias negativas (rN), grado de implicación del profesorado (16,5% IFC).

Conclusiones

Integrar una perspectiva de mejora escolar supone prestar atención a las implicaciones de un liderazgo efectivo en el ejercicio de la dirección de los centros educativos. En su acepción más pedagógica, liderar la escuela comprende una serie de actuaciones que impregnan todos aquellos espacios en donde se produce y diseña la enseñanza (Bolívar y Domingo, 2006). No necesariamente requiere del contacto directo con el alumnado en su espacio de aprendizaje, siendo la organización escolar y el trabajo con el profesorado los niveles de mayor influencia de la dirección en pos del incremento de los resultados educativos (Bolívar, López y Murillo, 2006).

Al respecto, los datos recogidos hacen referencia a lo que acontece cuando la dirección de los centros pretende *incentivar el desarrollo profesional docente*. Los resultados del estudio nos invitan a orientar la mirada hacia las prácticas de la dirección escolar. Tomar la iniciativa en los proyectos educativos, fomentar dinámicas de participación, [y/o] partir de las necesidades del alumnado y el profesorado, sitúan al equipo directivo como el motor del desarrollo profesional en el centro. La estructuración de

las sub-categorías da cuenta de ello, así como de considerar seriamente la implicación del profesorado como factor capaz de potenciar o limitar estos procesos. En este orden, emergen dos cuestiones coyunturales, el sistema de promoción del profesorado y el diseño del modelo español de dirección escolar. A modo de “propuestas para el cambio y mejora” ambas cuestiones incrementan la complejidad del panorama y enlentecen, en este ámbito, las iniciativas del equipo directivo.

En este marco, el tenor de los fragmentos identificados refleja levemente una tendencia optimista acerca de la capacidad de la dirección de incentivar el desarrollo profesional. Dicha cuestión, aparece de forma remarcada en los centros de ISEC bajo pudiendo dar cuenta de que las circunstancias sociales, económicas y culturales que impregnan la cotidianeidad de dichos contextos educativos fuerzan construir unos mínimos ciertamente elevados de cohesión (organizativa, profesional y personal) que podrían facilitar prácticas de desarrollo profesional.

Finalmente, para completar el envite del estudio, queda pendiente reflejar los fragmentos extraídos de los testimonios de los entrevistados. Así pues, avanzar sobre el enfoque biográfico-narrativo, al tiempo que da voz a las frecuencias y referencias reflejadas, otorga un sentido narrativo que nos acerca a la comprensión de la realidad estudiada.

REFERENCIAS

- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Analise de Conteudo Mais Fiavel. *Revista portuguesa de pedagogia*, nº 47,7-29.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339–355, 2006.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Flick,U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

- Krippendorff, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS
- Wertz, F.; Charmaz, K. y McMullen, L. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Gustau Olcina-Sempere

Universidad Jaume I

golcina@uji.es

Resumen

En este estudio se quiere conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula determinan una educación basada en conseguir mediante la cooperación y colaboración de todos los agentes que forman parte del proceso educativo en la enseñanza universitaria, una mejora en las acciones que se generan en el aula, y en consecuencia, de las nuevas formas de motivar y implicar a todos los alumnos en una educación integral y de calidad.

La necesidad de trabajar de manera cooperativa con los alumnos del grado de maestro de educación primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical, está motivada por el interés, tanto de los alumnos/as como del profesor/a, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan una mayor interacción del profesor-alumno, tanto en los trabajos grupales como en los individuales, que se generen en el aula.

Además, se tienen que potenciar los cambios necesarios para la mejora de la concienciación social, en donde la educación entre iguales potencie nuevas formas de organización y cambio social.

Palabras Clave:

Aprendizaje cooperativo, enseñanza universitaria, cooperación, interacción social, educación primaria.

Abstract

In this study we would like to know the advantages of cooperative learning in higher education. The teaching-learning processes generated in the classroom determine an education based on achieving, by cooperation and collaboration of all agents that are part of the educational process in higher education, an improvement in the actions that are generated in the classroom, and consequently, of the

new ways of motivating and involving all students in a comprehensive and quality education.

The need to work cooperatively with undergraduates of elementary education school teacher degree, particularly in the subject of music expression teaching, is motivated by the interest, both students and teachers, so that the teaching-learning processes encourage a higher interaction between teacher and student, both in group and individual projects, generated by the classroom.

Furthermore, the necessary changes in order to enhance the social awareness of a new way of understanding social relations, where peer education improves new forms of organization and social change.

Key Words:

Cooperative learning, higher education, cooperation, social interaction, primary education.

1.- Introducción

En la actualidad la educación universitaria se ha adaptado y estructurado al nuevo contexto de enseñanza del Plan de Bolonia. Este plan ha adoptado un conjunto de medidas para la reforma de la estructura y reorganización de las enseñanzas universitarias con la finalidad de favorecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

La nueva concepción del EEES propone que el profesorado no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que su función principal está encaminada en poder hacer interactuar a sus alumnos, para de esta forma poder generar aprendizajes. Este cambio de actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece un cambio de posicionamiento del profesor con su alumnado, propiciando una ayuda dialógica y reflexiva y abandonando el discurso único del profesor. De esta manera, se contribuye a que el estudiante se sienta motivado en cambiar su forma de aprender, donde la reflexión y el trabajo en grupo potencie un aprendizaje significativo, y adquiera una mayor autonomía (Cano, 2009).

El estudio realizado por Johnson y Johnson (1999) pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, incremento del número de ideas, su calidad, la originalidad de la expresión en la resolución creativa de problemas, y los sentimientos de estímulo y placer. Esta estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, se ha propuesto tanto en la actual ley de educación LOMCE como en las anteriores leyes educativas como la LOGSE y la LOE.

El motivo de utilizar el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario no es solo una necesidad del organigrama de la universidad, sino también de la posibilidad de ofrecer otra

alternativa metodológica donde se eviten los modelos individualistas, la falta de participación, la inseguridad, así como la poca reflexión y espíritu crítico (León y Latas, 2007).

Así mismo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un instrumento válido tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se concibe como un instrumento de gran utilidad tanto para aprender, enseñar y vivir. Esta forma de entender la educación y en consecuencia los procesos que se articulan en las relaciones entre el profesor y el alumno, generan una forma de vida donde la solidaridad, cooperación y espíritu crítico constituyen una filosofía de vida (Traver, 2003).

En nuestro estudio, el cual está centrado en el grado de Educación Primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical en la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, tiene la intención de dar a conocer las prácticas de aprendizaje cooperativo que se llevan a cabo en dicha asignatura, donde se adquiere el conocimiento por las actividades que realizan en sus trabajos y en sus procesos de aprender haciendo.

2. Marco teórico

El aprendizaje cooperativo se ha estudiado de manera manifiesta en los últimas décadas principalmente en EEUU, siendo estudiado desde diversas perspectivas teóricas (León y Latas, 2007). Estas investigaciones han sido de suma importancia ya que han dado valor y interés a las concepciones y aportaciones de Vygotsky, el cual sostiene que es necesario analizar no solo la interacción de los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también se tiene que considerar la coordinación y planteamiento de actividades entre el profesorado y el alumnado tanto para el contenido de aprendizaje como para las tareas que se vayan a desarrollar (Coll et al., 1995).

Un gran número de investigaciones (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1999, y Traver, 2003), ponen de manifiesto las ventajas que ofrece a la educación el aprendizaje en grupos cooperativos. Además, esta mejora no se manifiesta solamente en los aprendizajes que establece el currículo para la asignatura de didáctica de la expresión musical del grado de educación primaria, sino que contribuye también a un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno, potenciando la educación en valores y la relaciones entre iguales (Fernández, 2011).

La consideración de las características que sostienen algunos autores como (Coll y Colomina, 1990) en cuanto a las características o cualidades del aprendizaje cooperativo, defienden que para su desarrollo se realiza una división de la clase en grupos de aproximadamente seis personas, con la intención de llevar a cabo una actividad planificada y estructurada, donde los miembros que la forman suelen ser variados en sus aptitudes para el desarrollo de las

actividades propuestas.

Ovejero (2013), nos dice que el aprendizaje cooperativo no solo sirve para cambiar la forma de adquirir los conocimientos, sino que es una herramienta muy útil para formalizar y crear una sociedad diferente con valores muy distintos a los que tenemos en la actualidad donde la solidaridad, el espíritu crítico, la tolerancia y cooperación sean los pilares de una nueva forma de establecer nuevos vínculos entre los seres humanos. De manera, que son nuestras voluntades y concepciones humanas las que mediante el aprendizaje cooperativo pueden cambiar el mundo.

El desarrollo del aprendizaje cooperativo constituye una forma de construir un espíritu realmente democrático, donde se cuiden los valores de la tolerancia y la participación. La consideración del aprendizaje cooperativo en la educación actual, se hace cada vez más necesario en los contextos actuales de la escuela inclusiva (Pujolàs, 2002, 2004, 2009).

Para desarrollar las técnicas necesarias del trabajo cooperativo tanto en la escuela como también en la educación superior universitaria, es necesario una mayor colaboración entre los profesores de la que habitualmente se realiza en otros métodos de enseñanza (Díaz-Aguado et al., 1992). En los procesos que se generan entre los profesores en busca de mejorar su eficacia para la mejora de la enseñanza cooperativa, genera mucha más satisfacción y eficacia en comparación a aplicar estas mejoras de manera individual (Díaz-Aguado et al., 1996; Shachar y Shmuelevitz, 1997).

Además, el hecho de poder compartir las experiencias educativas en la misma aula con otro compañero, y desde un punto de vista cooperativo, ofrece una posibilidad a los docentes de facilitar determinados obstáculos que les pueda generar las nuevas prácticas educativas (Díaz-Aguado et al., 2001).

3. Metodología

3.1.- Muestra

La muestra está formada por alumnos de 3º curso del grado de primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El número de alumnos que constituye la muestra está compuesto por un total de 101 alumnos, de los cuales el 34.10% son varones y el 65.90% son mujeres, y la edad media de los alumnos oscila en torno a los 23 años.

Además, el 0.99% de la muestra es de nacionalidad árabe y el 99.10% es de nacionalidad española.

El número de componentes de cada grupo ha sido de 4 y como máximo 6 alumnos, ya que si el grupo es más numeroso puede suponer algunas dificultades para que puedan interactuar todos con todos.

Para la formación de los diferentes equipos base se ha establecido de manera heterogénea, en la cual se han contemplado los siguiente criterios: la motivación, la etnia, el rendimiento, los intereses, y las capacidades. Como garantía para asegurar dicha heterogeneidad, se han organizado los grupos teniendo en cuenta tanto las preferencias como las posibles discrepancias entre el grupo clase, con la finalidad de poder establecer los grupos de la manera más heterogénea posible.

3.2. Metodología

El objetivo de esta experiencia es, que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas útiles para sus futuras prácticas docentes como maestros/as de educación primaria. Además, también se quiere que mediante dicha metodología, los/as alumnos/as adquieran la importancia que tiene para la formación integral del individuo la enseñanza musical, y contribuya a generar una sociedad más solidaria, cooperante, tolerante y con espíritu crítico (Ovejero, 2013).

El eje central de este proyecto está centrado en la canción, como instrumento de integración y identificativo de un determinado contexto cultural y social. La técnica de aprendizaje cooperativo que se lleva a cabo en el desarrollo de las clases se denomina *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo)(Kagan, 1985).

Esta técnica nace con la finalidad de aumentar la implicación en los estudios en estudiantes universitarios, los cuales estaban realizando estudios de Psicología. La progresión y desarrollo de la técnica, se desarrolla aproximadamente durante de la década (Kagan, 1985), llegando a consolidar durante este tiempo una estructura clara y sólida (Kagan y Kagan, 1994).

La técnica *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo)(Kagan, 1985) es muy parecida a la conocida como Group Investigation de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). La técnica, está diseñada con la finalidad de que el alumnado universitario se implique en el conjunto de acciones y tareas, así como también en los diferentes procesos de investigación que generan la propia formación universitaria. Además, el uso de esta metodología, les hace ser más conscientes de la necesidad de aprender para poder compartir sus conocimientos entre todos los miembros que integran la comunidad universitaria, propiciando también una motivación en el alumnado tanto en las tareas académicas como también como futuros

docentes.

De modo que, mediante este tipo de metodología, tanto la cooperación como los procesos de aprendizaje se convierten en metas para una adecuada gestión tanto de los procesos de cooperación que deben establecerse entre el alumnado, así como en la necesidad de adquirir los aprendizajes cooperando (Serrano, 1996).

La metodología de *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) se organiza y distribuye de la siguiente manera:

- 1.- Se empieza desarrollando alguna actividad entre todo el grupo clase, con la finalidad de motivar al alumnado en el tema que tienen que estudiar, pudiendo utilizar lecturas, conferencias, entre otras.
- 2.- La asignación de los alumnos a cada grupo de trabajo se realiza libremente, con la finalidad de reforzar el sentido de pertenencia al grupo.
- 3.- Se selecciona el tema de trabajo y se reparte entre los miembros del grupo, con la intención de favorecer la interdependencia positiva.
- 4.- Cada una de las partes que se han distribuido entre los miembros de cada grupo se preparan, presentan y se explican, con la finalidad de integrar todas las partes.
- 5.- Se elabora un trabajo común de cada grupo, para presentarlo al grupo clase.
- 6.- Se evalúa el trabajo realizado por cada uno de los grupos en tres fases:
 - Los componentes de cada grupo y el profesor evalúan el trabajo realizado por cada uno de los miembros de cada grupo.
 - Los miembros de cada uno de los grupos y el profesor evalúan la exposición que cada grupo hace.
 - El profesor valora el trabajo escrito de cada uno de los grupos.

3.3.- Evaluación

En cuanto al proceso de evaluación, esta se realiza de manera individual y grupal, organizándose de la siguiente manera:

En primer lugar, se realiza la evaluación individual. En ella tanto el profesor como los alumnos de cada uno de los grupos, evalúan las tareas realizadas por cada uno de los miembros de cada grupo.

En segundo lugar, cada grupo expone las actividades elaboradas en el dossier, enfocadas a trabajar la canción en el aula de primaria. En el desarrollo de las sesiones de exposición, son los propios compañeros de clase los que participan en dichas prácticas, recibiendo del grupo clase y del profesor las diferentes aportaciones y enfoques de la actividad presentada.

En último lugar, cada grupo realiza un dossier que es utilizado por el profesorado para la evaluación de cada uno de los grupos.

4.- Resultados

Para analizar los resultados que se derivan del aprendizaje cooperativo, el cual se desarrolla con los/as alumno/as de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, y concretamente en la asignatura de Didáctica de la Expresión musical, destacamos las mejoras que hemos conseguido mediante esta metodología:

1.- Mediante los procesos que se generan en el aprendizaje cooperativo se ha reducido en gran medida las clases magistrales.

2.- Se ha potenciado la autoevaluación del alumnado mediante la realización de exposiciones orales.

3.- Se ha conseguido transmitir en los procesos de aprendizaje, que la adquisición de los aprendizajes no se realiza solo en su periodo de educación universitaria, sino que se trata de entender que el aprendizaje se adquiere durante toda la vida.

4.- Hemos trabajado en minimizar la competitividad, así como el individualismo con la intención de que estas prácticas se lleven a cabo en el contexto escolar.

5.- Además de evaluar los resultados, también se han evaluado los procesos competenciales de nuestro alumnado.

De modo que, mediante estas acciones hemos conseguido desarrollar en nuestro alumnado, un conjunto de valores y actitudes que faciliten la interacción entre los/as alumnos/as y entre el alumnado y el profesorado, potenciando unas actitudes más cooperativas y menos individuales.

5. Conclusiones y discusión

Teniendo en consideración las afirmaciones realizadas anteriormente, es oportuno tener en cuenta, que el aprendizaje cooperativo es una metodología muy apropiada para la enseñanza

musical en el ámbito universitario. Esta nueva filosofía de entender la educación, nos hace pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más democrático en comparación con los modelos de enseñanza tradicional.

Además, coincidiendo con la opinión de Ovejero (2013), la cual sostiene que mediante el aprendizaje cooperativo también se consigue un objetivo social, dirigido a fomentar determinados valores sociales como la solidaridad, tolerancia, cooperación y espíritu crítico, es necesario conocer las ventajas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo en la educación universitaria.

De manera que, consideramos necesario que la universidad ofrezca a los docentes la formación, medios, recursos, y los espacios necesarios para poder organizar y desarrollar prácticas educativas, donde el aprendizaje cooperativo se convierta en el eje vertebrador de la educación en la universidad.

Además, también es necesario que los docentes se preocupen y interesen por realizar un cambio en la forma de impartir los conocimientos, donde el interés de la enseñanza no sea la clase magistral, y se busquen nuevas formas de establecer las relaciones entre los alumnos, así como, de conducir la construcción del conocimiento acompañando a través de las enseñanzas que se realizan en el aula.

En el desarrollo de las clases en la universidad y mediante la utilización del aprendizaje cooperativo, se percibe que el alumnado se siente más motivado, muestra un mayor interés por la asignatura, adquiere una mayor autonomía, se favorecen las relaciones entre sus iguales, y la relación profesor/a-alumno/a es mucho más fluida y enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes. Además, también se ha podido comprobar que las estrategias del aprendizaje cooperativo contribuyen a una mejora de los aprendizajes tanto aquellos que tienen más dificultades para aprender como para todo el grupo clase. También, se ha podido comprobar que los métodos de enseñanza cooperativos desarrollados en el ámbito universitario, potencian la aceptación y el respeto de las diferencias.

Asimismo, sería importante considerar en futuras líneas de investigación si los beneficios que se han percibido en este estudio, también se dan en otras disciplinas como las matemáticas, o la lengua, y en otros grupos de estudiantes universitarios. Finalmente, también se podría comprobar en futuras investigaciones, que resultados ofrece la aplicación de la diferentes técnicas que configuran el aprendizaje cooperativo tanto en el ámbito universitario como en la escuela, con la finalidad de combinar dichas técnicas en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, los resultados a los cuales se ha llegado en este estudio, sustentan la filosofía

del aprendizaje cooperativo, y mediante la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo se contribuye a desarrollar una mayor autonomía, garantizando de esta manera el seguimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

6.- Bibliografía

- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.
- Brown, G. Y., y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue y Ltd.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Colás, P. (1993). La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria*, 5, 83-97.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 335-355). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera. M.J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Árias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV. Instrumentos de evaluación* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Andrés, T. (2001) *Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria*. En: Díaz-Aguado y Martínez Arias: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, P. y Andrés, T. (1996) *Programas de educación para la*

- tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, N. F. (2011). Música en el cine: Una propuesta de trabajo cooperativo en base a una red social educativa en un curso de 4º de la ESO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 235-250.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso.* América Latina y Educación Popular.
- Gage, N.L. y Berliner, D.C. (1988). *Educational Psychology.* Boston: Houghton Mifflin.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.* Madrid: CCS.ICCE.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T (1987). *Learning together and alone.* New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clase y en la escuela.* Madrid: Aique Grupo Editor.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R., y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S., Sharan, S., Kagan, R., Hertz-Lazarowitz y C. Webb (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York: Plenum Press.
- Kagan, S., y Kagan, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative learning. *Handbook of cooperative learning methods*, 115, 33.
- León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 216-227.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- Negro, A., Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2012). *Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto*. En J.C. Torrego y A. Negro (Eds.): *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 47-73). Madrid: Alianza.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternancia eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. IV Congreso Internacional; Estrategias hacia el aprendizaje cooperativo. Girona.
- Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo*. Zaragoza, España: Universidad de Vic
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO/Octaedro.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Santos, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos aires: Editorial. Aique Grupo editor S.R.L.
- Shachar, H. y Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teacher's sense of efficacy in heterogeneous junior high school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Traver Martí, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Colección educación.

El Entorno Organizacional de Aprendizaje (OLE) como estrategia para la construcción de un liderazgo basado en la comunidad

Rosa Vázquez-Recio Universidad de Cádiz

Mónica López-Gil Universidad de Cádiz

rmaria.vazquez@uca.es

Resumen

Las escuelas no están al margen de las particularidades que definen la sociedad del momento, marcadas por la globalización, el impacto de las tecnologías, la ideología social de mercado, la competitividad, etc. Igualmente sabemos que la filosofía neoliberal y los criterios de mercado (financiación pública/gestión privada, elección de centros, etc.) han provocado en las organizaciones escolares el debilitamiento democrático, el fortalecimiento de la dirección, la instrumentalización del profesorado, de las estructuras y de los procesos democráticos, y la competitividad entre centros y entre individuos (profesorado, alumnado, familias). Esta realidad exige contar con estrategias que nos permitan contrarrestar tales fenómenos y poder garantizar una educación basada en la justicia social, la equidad y la participación de la comunidad que ayuden a la formación de una ciudadanía responsable, autónoma y crítica. Pero para afrontar tal misión se requiere de un liderazgo democrático asentado sobre la base del compromiso político y social compartido por todos los agentes educativos. Desde esta perspectiva se hace inevitable tomar a la escuela como comunidad, porque se precisa del sentido de pertenencia para incorporar el liderazgo democrático. La comunidad se convierte así en el epicentro y en el referente desde donde llenar de contenido al liderazgo y ello siempre desde el sentido de lo común. Establecidas estas premisas, entendemos que es necesario crear en nuestras organizaciones educativas un Entorno Organizacional del Aprendizaje (OLE), reflejo de centros que se asumen como organizaciones en red para poder construir ese liderazgo que es el que vela por la justicia social y la equidad. Desde el OLE de cada escuela, cuyo contexto tiene que ser la comunidad, será posible desarrollar procesos críticos y reflexivos sobre los supuestos, las acciones, las prácticas y los discursos que convergen en la vida organizativa, y en tales procesos tienen que participar activamente todos los agentes educativos. Esta estrategia posibilita la comunicación, la cooperación, la participación, la corresponsabilidad y el desarrollo de actitudes y valores desde lo común.

Palabras clave:

Entorno Organizacional de Aprendizaje, Liderazgo, Liderazgo democrático, Comunidad

1. Introducción

Desde hace aproximadamente dos décadas venimos experimentando profundas transformaciones sociales y que nos sitúan en la sociedad-red (Van Dijk, 2001) caracterizada por nuevos modos de hacer, de ser y de relacionarnos. Las escuelas no están al margen de las particularidades que definen la sociedad del momento, marcadas por la globalización, el impacto de las tecnologías, la ideología social de mercado, la competitividad, etc. Igualmente sabemos que la filosofía neoliberal y los criterios de mercado (financiación pública/gestión privada, elección de centros, etc.) han provocado en las organizaciones escolares el debilitamiento democrático, el fortalecimiento de la dirección, la instrumentalización del profesorado, de las estructuras y de los procesos democráticos, y la competitividad entre centros y entre individuos (profesorado, alumnado, familias). No hay elección, inevitablemente formamos parte de esta sociedad-red, en la que las relaciones se hacen evidentes, amplias e inmediatas (Martín-Barbero, 2006) por el auge de tecnologías digitales como Internet.

Esta nueva era ha traído consigo grandes cambios (Angulo y Vázquez, 2010) que las organizaciones educativas deben adoptar. La estructura horizontal de Internet favorece una construcción del conocimiento entre pares a partir del intercambio de las propias experiencias con las de otras personas que rompe con la idea tradicional de la construcción jerárquica del conocimiento. Ha nacido una nueva manera de relacionarnos con el conocimiento, caracterizada por nuevas fuentes de cultura y agentes del saber, nuevas maneras de participación social y de relación; asimismo, han aparecido nuevas formas de gestión de contenidos y de creación de estos, y nuevos canales que lleva a entender las organizaciones de un modo distinto.

Esta realidad exige, en coherencia con el complejo dinamismo sociocultural en la que vivimos, contar con estrategias que nos permitan garantizar una educación basada en la justicia social, la equidad y la participación de la comunidad que ayuden a la formación de una ciudadanía responsable, autónoma y crítica. Pero para afrontar tal misión se requiere de un liderazgo democrático (Woods, 2004, 2005) asentado sobre la base del compromiso político y social compartido por todos los agentes educativos.

En esta comunicación planteamos el concepto de Entorno Organizacional del Aprendizaje (OLE) (Ravet y Attwell, 2007), como reflejo de estrategia de los centros educativos que se consideran como organizaciones en red y que asumen un liderazgo que vela por la justicia social y la equidad (Doyle y Doyle, 2005; Hallinger y Heck, 2014). Una organización que entiende que es necesaria la participación activa de la comunidad en la misma, pues puede constituir experiencias de aprendizaje y enriquecimiento en sí mismas lo que colaborará en la construcción de una organización que aprende en red.

2. La escuela en una sociedad red: caminando hacia los espacios organizacionales de aprendizaje

La presencia masiva de las tecnologías digitales ha supuesto toda una revolución y se configura tanto como canal de difusión y socializador del conocimiento como de participación social en torno a lo que podríamos denominar comunidades, nodos o redes virtuales (Rheingold, 1993) cuyo modelo de organización es descentralizado y horizontal.

Estas comunidades están omnipresentes en nuestras vidas, y pertenecemos *inevitablemente* a estas. Internet ha supuesto la ampliación de las mismas al ser espacio de relación y de contacto con la información y con las personas que las generan. Estas además configuran lo que hacemos, cómo lo hacemos y quiénes somos (López y Angulo, 2015). El conocimiento que se deriva de estas comunidades es fruto de la corresponsabilidad y la reciprocidad a través del intercambio de las experiencias y la socialización del conocimiento, dando lugar a un conocimiento distribuido y universal; un conocimiento más social y compartido, sensible de ser construido de abajo a arriba y revisado o ampliado por cualquier de sus usuarios/as (Pisani y Piotet, 2010).

Las organizaciones educativas, por tanto, deben asumir este nuevo modelo de producción, creación y diseminación del conocimiento para convertirse en espacios de aprendizaje, o dicho de otro modo, que el aprendizaje organizativo se vea favorecido, el cual “se inscribe en una concepción de la organización como un sistema abierto al entorno” (Bolívar, 2000, p. 77). Las organizaciones que aprenden (nada que ver con tecnificación, burocracia, competitividad, etc.) se configuran como entornos personales de aprendizaje (PLA), y a su vez en entornos organizacionales de aprendizaje (OLE). Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento va más allá de establecer estrategias que den soluciones tecnológicas específicas que dinamicen procesos que responden a una estructura vertical, rígida y poco flexible. Además, y como señala Woods (2005, p. 126), “la globalización y la revolución de las comunicaciones y la tecnología también crea un nuevo vínculo entre las escuelas”.

En una sociedad red, las organizaciones que aprenden deben poner en marcha mecanismos que permitan interconectar a sus miembros. El saber individual se pone al servicio del colectivo para mejorar y generar nuevos aprendizajes a través de la relación. Por tanto, se hace necesario construir espacios y tiempos de conexión para descubrir y reconstruir el conocimiento que circula de manera informal y no explícita en la organización. Pero más que la suma de los saberes individuales, se trataría de construir conocimiento de forma conjunta, en un proceso constante de cooperación, análisis y contraste. Para ello se parte de la idea

que todos los miembros de la institución (la comunidad) y el entorno son portadores de conocimiento, propiciando el desarrollo de una inteligencia colectiva organizacional hacia la mejora continua de sus prácticas.

El OLE precisamente se constituye como una herramienta que podría colaborar a hacer visible las redes de información y conocimiento que existen en las organizaciones, pero también a construir otras nuevas. El OLE explicitaría el conjunto de herramientas y los procesos que el centro utiliza para la gestión y distribución de la información que maneja y a su vez, supondría una oportunidad de aprender con y del entorno. El conocimiento se entiende así como un acto relacional que requiere la creación de nodos en las que fluye la información para generar nuevos y mejores conocimientos.

Estos espacios organizacionales dependen en gran medida de la cooperación, de la tecnología de la información, las redes sociales y de un liderazgo democrático; todo ello sin olvidar que las organizaciones cobra sentido desde la comunidad que participa activamente en la toma de decisiones de la escuela desde la comprensión, que adquiere el compromiso de participación al compartir intereses y objetivos con la organización y que se relaciona con otras tantas comunidades, configurando nuevos nodos y redes teniendo como base la cultura de la colaboración y cooperación.

3. Los Entornos Organizacionales de Aprendizaje necesitan un liderazgo democrático

Sin duda alguna, estos entornos organizacionales de aprendizaje requieren para su desarrollo y logro de sus propósitos de un liderazgo cuyo marco de acción sea aquel en el que dominen la tolerancia, el compromiso, el respeto, la diferencia como valor, la reciprocidad, la comunicación dialógica, la honestidad, la confianza, el conflicto asumido como positivo, el disenso como parte del consenso, etc., y que conecte con los valores de justicia social y equidad, que son precisamente los que deben guiar y caracterizar a la escuela. Este marco de acción queda lejos del ejercicio de influencia de una persona (la dirección) sobre el resto de los miembros de la organización educativa, con un carácter unidireccional y vertical.

El liderazgo para la OLE no deja de ser una construcción social y política que tiene que emerger y fluir de la vida cotidiana de la escuela a partir de la acción compartida del colectivo que trabaja junto por y para los propósitos educativos que guían sus decisiones y actuaciones. El liderazgo se entiende que es responsabilidad de todos los agentes implicados, y afecta a los ámbitos organizativos, curriculares, pedagógicos y educativos (González González, 2008). Por tanto, desde este planteamiento, el nos-otros es antes que el yo: el distanciamiento y la diferenciación jerárquica entre yo (director) y colectivo (los otros) desaparecen para constituirse en una unidad diversa (nos-otros) en la que está incluido el "yo". Así, y como

señalan Hallinger y Heck (2014, p.71) desde el liderazgo colaborativo alumnado y dirección, y añadimos profesorado, forman parte de una dirección colectiva de la escuela que resulta esencial para la mejora educativa. La construcción de espacios organizacionales de aprendizaje necesita del “trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto” (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 175). Consecuentemente, cualquier liderazgo ni va a favorecer esta cultura de trabajo ni va a encajar con la justicia social, y menos los conceptos y las prácticas más tradicionales del mismo (Ryan, 2006); solo aquel cuyo proceso, contenido y meta sea este (Doyle y Doyle, 2005), y esta condición encaja en un liderazgo democrático, que no deja de ser controvertido por la conjunción de ambos términos que lo delimita.

Situados en este liderazgo, para hacer posible los espacios organizaciones de aprendizajes, es necesario asumirlo desde el planteamiento “inside-out” y no desde ‘outside in’ (Riley, 2010, p. 136), ya que el enfoque de “adentro hacia afuera” parte de las relaciones personales entre sus miembros, y además reconoce las diferentes maneras en las que estos (profesorado, alumnado, dirección, familias, colectivos sociales, etc.) pueden contribuir a la dirección de la escuela y a su mejora. Sus aportaciones no se suman para un propósito común (no es la agregación de partes individuales), sino que su conjunto constituye el contexto idóneo que permite reflexionar sobre las acciones y las prácticas discursivas, compartir objetivos, inquietudes, motivaciones, y tomar decisiones de manera cooperativa. De esta forma, se propicia un aprendizaje recíproco que favorece la construcción de estrategias conducentes a garantizar una educación y un funcionamiento organizativo amparados en la equidad y la justicia.

Como cual relación simbiótica, el liderazgo democrático requiere también -entre otros aspectos-, y como señala Woods (2004), de entornos de relación y de espacios de creación que le imprima a la estructura organizativa un carácter más dinámico, más flexible y menos estandarizado; necesita de capacidades humanas creativas que superen la tensión entre las capacidades instrumentalmente racionales y afectivas, y finalmente, que potencie la participación activa en esos entornos y espacios que no dejan de ser sociales y políticos. Estas exigencias se las ofrece los espacios organizacionales que llegan a constituirse así en comunidades prácticas, en tanto que las actuaciones educativas y sociales alcanzan sus propósitos cuando son realizadas en comunidad.

Un liderazgo democrático articulador de los espacios organizacionales de aprendizaje se ha de caracterizar por tener una preocupación reflexiva y crítica sobre cómo poner en marcha el proyecto educativo que garantice una educación equitativa basada en la justicia. Un liderazgo de tal calibre está comprometido con el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los miembros implicados en dicho proyecto que se va configurando a través de los espacios organizacionales de aprendizaje; ello, por tanto, exige una participación activa, creativa, tolerante y responsable de todos los miembros de la comunidad, que implica, a su vez, autonomía para actuar y tomar decisiones en el marco del compromiso colectivo. Consecuentemente, no hay dependencia sino iniciativa y arrojo para emprender el proyecto educativo común, cuya meta es conseguir una educación basada en la equidad y la igualdad de oportunidades. Y en esta acción compartida hay una sintonía y armonía entre los valores, las creencias, las formas de hacer, etc., de los miembros de la organización que se proyectan y convergen en los espacios organizacionales de aprendizaje.

El liderazgo es una cuestión política y ética que va más allá de esa capacidad para influir en los demás gracias al dominio de toda una serie de destrezas técnicas y competencias específicas. El liderazgo democrático se muestra comprometido, moral e intelectualmente, con el trabajo a desarrollar en la escuela por el bien común y por el desarrollo pleno (autonomía, responsabilidad, creatividad, reflexión) del alumnado. Evidentemente, desde esta consideración, la acción del liderazgo colectivo se sostiene sobre unos principios morales y éticos que van más allá de la excelencia encerrada en el logro de buenos resultados académicos. Asumir un liderazgo democrático brinda la posibilidad de ir construyendo el sentido de comunidad. La comunidad, al mismo tiempo, se constituye como el escenario social, político, ético y cultural para facilitar el desarrollo de tal liderazgo. Ambos (comunidad y liderazgo democrático), por tanto, se necesitan mutuamente para promover el cambio en las escuelas.

No obstante, la filosofía que guía este liderazgo choca con una serie de factores que hacen que su realización en la práctica organizativa sea compleja y difícil (Woods, 2005). Así, los valores de eficiencia, rentabilidad, productividad que tanto se les pide a las escuelas no encajan con el liderazgo democrático, como bien señala Ryan (2006). A su vez, las estructuras organizativas siguen siendo de carácter burocrático y ello imprime el mantenimiento de una jerarquía de poder, de la misma manera que los mecanismos de funcionamiento siguen estando marcados por la tecnificación. A ello se le añade otro factor, y es la micropolítica de la escuela que tiene un efecto potente en la dinámica organizativa, en los procesos y las

finalidades que se persiguen⁴. Aun así, es necesario trabajar en esta línea si se quiere lograr espacios organizacionales que cumplan con los propósitos de una educación equitativa e igualitaria. Esto implica trabajar desde la propia realidad con los agentes directamente implicados, impulsar la cultura de la cooperación desde el reconocimiento de su importancia, dotar de una verdadera autonomía a los centros (no sólo en materia de gestión de recursos, por ejemplo), y recuperar el sentido humanista y de ciudadanía para la educación y las escuelas. Igualmente, el liderazgo democrático dirigido a la justicia social, y como señala Fried (2006, p. 12), difícilmente está garantizad[o] en la era de los tests, de la comercialización del terreno público del aprendizaje, de los marcos curriculares de talla única impuestos por el Estado, de manifestaciones severas, si no draconianas de <rendición de cuentas>”.

4. La comunidad, clave para entornos organizacionales de aprendizaje con liderazgo democrático

En el planteamiento que venimos ofreciendo acerca de la potencialidad de crear espacios organizacionales de aprendizaje con el soporte de un liderazgo democrático, subyace una cuestión que resulta clave para el mismo. Se trata de la comunidad, una máxima que ha quedado subsumida por la trama burocrática, tecnocrática y eficientista de la filosofía neoliberal. Como acertadamente señala López Yáñez (2005, p.29), “las escuelas siempre fueron comunidades, además de organizaciones, ya que ni la más férrea de las estructuras formales ha podido nunca impedir la construcción social de relaciones, valores, pautas de pensamiento y de acción, mediante los cuales se hace conversar a los objetivos de la organización con las necesidades de los grupos humanos que conviven en su seno”. No han dejado de serlo, por tanto, la tarea de visibilizarla y revitalizarla resulta puede resultar menos compleja de lo que es en sí misma, ya que uno de los primeros pasos a dar es hacer superar ese estado en el que ha caído el sujeto: ser un yo no cooperativo (Sennett, 2012).

“Para empezar, la «comunidad» es un lugar «cálido», un lugar acogedor y confortable (...) que da seguridad” (Bauman, 2003, pp.7-8), y ello permite establecer vínculos de confianza, interdependencia y reciprocidad entre los miembros de la organización, definiendo una red de apoyo mutuo al amparo de un compromiso cooperativo y de reflexión crítica entre todos sus miembros; estos son importantes para los demás (Maya Jariego, 2004). La cooperación es, a nuestro entender, un elemento esencial. Si la sociedad digital y el uso de las nuevas tecnologías han abierto nuevas perspectivas para la cooperación (la cooperación en internet), que evidencian que “las capacidades de la gente para cooperar son mucho mayores y más

⁴ Al respecto es interesante el trabajo de Cardona (2013).

complejas de lo que las instituciones permiten” (Sennett, 2012, p.52), se nos antoja como una vía para recuperar el sentido político de la cooperación en la instituciones educativas, que necesita, a su vez, de un liderazgo democrático colaborativo.

La revitalización de la comunidad requiere que los miembros de la organización tengan un *sentido de pertenencia*, ya que esto les lleva a participar de modo directo en la toma de decisiones colectivas, y, al mismo tiempo, este poder decidir fortalece esa pertenencia. La participación tiene lugar cuando las personas se identifican, comprenden y se sienten parte de la vida de la escuela, dándose el reconocimiento de que los asuntos de esta son de todos los agentes educativos implicados, sin necesidad de que la dirección (la autoridad formal) tenga que decirlo. Pero al mismo tiempo, para que las personas se identifiquen, comprendan y sientan que el centro les pertenece es necesario que participen y se impliquen de manera activa. Para que esto sea posible, los espacios de decisión colectiva tienen que estar abiertos a la apertura comunicativa y al diálogo abierto, a la escucha y la aceptación de puntos de vista y planteamientos diferentes, e incluso divergentes, y permitir, como apunta Sennett (2012, p. 33), que la cooperación se construya “de abajo hacia arriba”. La comunidad implica una buena voluntad mutua que da seguridad (Bauman, 2003, p. 9). Además del sentido de pertenencia, existe una influencia recíproca (liderazgo democrático), confianza, lealtad, se comparten valores, recursos, creencias, y hay empatía y cuidado afectivo y emocional. Todo ello se convierten en prerrequisitos para el desarrollo del sentido de justicia (Strike, 2000).

Asimismo, la comunidad implica que la escuela es de todos los agentes implicados y todos son responsables de sus éxitos y fracasos; ella se convierte en el motor impulsor del proyecto educativo de las escuelas, por tanto, es la comunidad la que lidera o práctica un liderazgo democrático en entornos organizacionales de aprendizaje. Es en este marco de la comunidad donde cobra pleno valor y sentido la relación *Nosotros* de Schütz (1962, 1964). Dicha relación se sostiene en los componentes de reciprocidad, reconocimiento, intersubjetividad, y se constituye en el encuentro social y moral que determina las estructuras de las relaciones y los actos sociales que tienen lugar en aquél. En ese encuentro, al que Schütz se refiere también como comunidad espacio-temporal, se comparten experiencias, vivencias, motivos, modos de interpretar la vida cotidiana que pueden hacer de nuestras organizaciones espacios organizacionales de aprendizaje.

Por tanto, es la comunidad el escenario perfecto donde cobra sentido el liderazgo necesario para afrontar la hermosa y compleja tarea de lograr una educación equitativa, justa e igualitaria apoyándose en las estrategias que ofrecen los espacios organizacionales.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. F. y Vázquez, R. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. En J. Gimeno Sacristán (2010) (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 501-526). Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, St. (2013). *Democratic School Leadership Practices within a Traditional Management Paradigm: A Case Study*. 18th Annual Values and Leadership Conference. 29 de September – 1 Octubre. Disponible en <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/15400>
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. Comunicación presentada en el University Council of Educational Administration, Annual Convention, Nashville, Tennessee 10 a 13 de noviembre.
- Fried, R. (2006). Prólogo. En Ch. Day, *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (pp.11-14). Madrid: Narcea.
- González González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- Hallinger, P. y Heck, H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art3.htm>
- López Yáñez, J. (2005). *La Ecología Social de la Organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- López, M. y Angulo, J.F. (2015). Sonorona o el rizoma de la cultura digital. Un estudio de caso, *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 9-33. (<http://goo.gl/5u3n14>).
- Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. En M. Narodowski, H. F. Ospina y A. Martínez Boom (eds.), *La razón técnica desafía a la razón escolar* (pp. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.

- Murillo, J.; Krichesky, G.; Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Pisani, Fr. y Piotet, F. (2010). *La Alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Ravet, S. & Attwell, G. (2007). POLE: Personal & Organisational Learning Environment. *ePIC Proceedings*, 299-302.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Riley, K. (2003). Democratic Leadership. A Contradiction in Terms?. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 125-139. <http://dx.doi.org/10.1076/lpos.2.2.125.15543>
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5 (1), 3-17.
- Sánchez Noriega J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Tecnos: Madrid.
- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Compilación a cargo de Maurice Natanson. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Compilación a cargo de Arvid Brodersen. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Strike, (2000). School as Communities: Four Metaphors, Three Models and a Dilemma or two. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), pp.617-642. Disponible en <http://bama.ua.edu/~jpetrovi/bef642/strikeschoolsascommunities.pdf>
- Van Dijk, J. A. (2001). *De netwerkmaatschappij: sociale aspecten van nieuwe media*. Kluwer.
- Wood, Ph. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(1), 3-26. DOI:10.1080/1360312032000154522
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.

EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO: UN JUEGO DE DISTANCIAS

Luis Aguilar Hernández

Universitat de València

Luis.Aguilar@uv.es

Resumen:

Esta comunicación se detiene en el análisis del impacto de los procesos de globalización en el gobierno de los sistemas educativos y el que la propia categoría 'globalización' tiene en dichos análisis. Un análisis, el nuestro, en términos de *performatividad*, *gerencialismo* y *gobernanza*, que denominamos 'gobierno en la(s) distancia(s)', para referir procesos de hibridación global, nacional y territorial donde los Estados nacionales aparecen como campos de recontextualización de las políticas educativas de diseño supranacional e, internamente como en las Administraciones regionales, se reconfiguran de acuerdo a las lógicas de la Nueva Gestión Pública (Du Gay, 2012).

Este trabajo pretende mostrar, en el contexto del sistema educativo en la Comunidad Valenciana, los diversos modos de regulación y la articulación de dispositivos de evaluación y monitorización globales y nacionales, que introducen regulaciones en las prácticas de las instituciones educativas, con efectos de performatividad en el profesorado (Ball, 2003, 2008), en sinergia con tecnologías de gobierno gestionadas y 'contratadas' en el nivel regional, con guía y asesoramiento local, resultado de un juego de distancias que describe una nueva manera de gestionar centros y sistemas escolares.

El análisis de (los efectos de) las políticas educativas en un mundo globalizado

Las políticas educativas han sido sometidas tradicionalmente a un análisis de marcado acento nacional. El concepto cobra cuerpo en el marco, primero, de la construcción e institucionalización de los sistemas educativos nacionales, y, más tarde, de la relación entre éstos, observándose tendencias comunes en un proceso sesgado por elementos culturales, con dinámicas idiosincrásicas, en un escenario de competitividad entre economías nacionales. Que los sistemas educativos atravesaran etapas semejantes en su edificación era, pues, tanto una cuestión de desarrollo de los contextos respectivos, como la constatación de que se estaba construyendo también una particular mirada sobre tal proceso. En este sentido, la irrupción y consolidación del término globalización en el discurso político y –no menos

importante— su asimilación por el campo académico no puede deslindarse ya de un contexto institucional redefinido, donde agencias de rango supranacional y dinámicas transnacionales enmarcan la producción pero también el análisis de las políticas educativas:

Los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales (...); en la actualidad, el contexto de los textos políticos se encuentra en multiniveles, en términos escalares, en lo local, en lo nacional y lo global (Rizvi y Lingard, 2013, 38).

Substraerse a un análisis tal resultaría un anacronismo, no ser consciente de cómo ha contribuido a construir nuestra mirada sobre procesos tan complejos nos aboca a un ejercicio naíf. La *posicionalidad* a la que aluden los autores es tanto espacial como política y epistemológica, lo que puede traducirse en términos metodológicos en una superación de ese escalamiento, para no describirlo mecánicamente, sea cual fuere el foco. El análisis de la hibridación de elementos locales, regionales, nacionales y globales puede adoptar un carácter territorial, no para remedar la particular geografía de las políticas educativas, sino más bien para alumbrar el juego de agencias, relaciones y dispositivos en cada contexto, y así ha de proceder la mirada, en un juego de distancias que nos devuelve a los espacios intersticiales. Porque también el campo académico se ha globalizado, operando una redefinición de las lógicas de producción científica en cuyos márgenes se elaboran y difunden los análisis, y también en él hay que buscar los resquicios.

El arco local-global, en sus distintos niveles, puede ser analizado en torno a una serie de conceptos que nombran tendencias y señalan al tiempo algunas de las tensiones del escalamiento. Algunas dinámicas fundamentales serían el replicado, la proliferación y la imbricación. El replicado refiere el funcionamiento con frecuencia simultáneo de dispositivos similares, inspirados los unos en los otros cuando no directamente franquiciados. Se aprecia aquí el peso de las agencias transnacionales, con capacidad no sólo para producir sus propias políticas sino también para inspirar y auspiciar el desarrollo de otras, o aún propiciar la convergencia en sus propósitos y procesos. La proliferación da cuenta de la multiplicación de los focos de producción de dispositivos u orientaciones, que en ocasiones atañen a unos mismos campos o subcampos, o problemas específicos dentro en éstos. La imbricación apunta a la autonomía relativa de políticas y dispositivos de dimensión y niveles diferentes pero que en su articulación multiplican sus efectos. Analizar con conceptos como estos las políticas que gobiernan el trabajo y la vida en las instituciones educativas implica tratar de buscar la continuidad en la diversidad, la saturación en el solapamiento, el articulado en la dispersión, y hacerlo sin confundir los efectos con las funciones (Martín Criado, 2010), en el contexto de lógicas postburocráticas que, en terminología organizativa, prestan más atención a los procesos que a los propósitos, a la cultura que a la estructura, lo que no implica que no

afecten al sentido o al núcleo institucional.

Gobierno en la(s) distancia(s).

Situar el foco del análisis en lo local, en las propias organizaciones, ayuda a ponderar los efectos, en términos de producción de subjetividades por el desempeño:

La performatividad es una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” d evaluación o ascenso (Ball, 2003, 90).

La minuciosidad en los procesos, las técnicas de evaluación, la acreditación y la rendición de cuentas, van de la mano del gerencialismo, una reingeniería cultural que introduce el discurso y las prácticas propios de los modos de gestión de las organizaciones empresariales en los sistemas educativos públicos:

Las tecnologías normativas incluyen el despliegue calculado de técnicas y artefactos con el fin de organizar las fortalezas y capacidades humanas como redes funcionales de poder. Varios elementos dispares se interrelacionan en ellos (...). Las tecnologías normativas del sector público no son simples vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino además mecanismos para la reforma de profesionales del sector público, para cambiar lo que significa ser un profesor... (Ball, 2003, 90-91).

“La performatividad es una lucha por la perceptibilidad”, dirá Ball (2003, 93), con la virtualidad de afectar el modo en que los profesionales observan su práctica y demodelar instituciones. No se trabaja para cambiar las organizaciones desde dentro, sino a través de dispositivos externos: sucesivos procesos de acomodación a los requerimientos de los dispositivos externos de evaluación y acreditación, y el ejercicio de los modos de gestión y el ethos empresariales tienen la capacidad de convertir a centros y profesorado en agencias y sujetos, respectivamente, de visibilización de, y responsabilización por, su desempeño. La vida organizativa es sometida a escrutinio por dispositivos remotos, “una forma de dirección indirecta o a la distancia que reemplaza a la intervención y a la prescripción por la fijación de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas o accountability y las comparaciones” (Ball, 2002, 112). En conjunto, asistimos a “un tránsito del *gobierno* a la *gobernanza* (o la *nueva gobernanza* o *gobernanza en red*)”, no tanto “un cambio absoluto, sino más bien un desplazamiento en el equilibrio o combinación entre los tres diferentes elementos de gobiernos, entre burocracias, mercados y redes” [la cursiva en el original] (Ball y Corbalán, 2013, 44-45).

Una serie de mecanismos combinan la descentralización con el gobierno en la distancia, que “constituye una alternativa al control coercitivo y normativo” (Ball, 2001, 80). La autonomía

actúa como una ficción legal por la cual el Estado recobra legitimidad al renunciar a un poder monolítico y centralizado (Barroso, 2006). Dispositivos y tecnologías de control traman la autonomía de las organizaciones (Aguilar, 2010), permitiendo el “movimiento simultáneo hacia la descentralización de cierto tipo de decisiones y hacia la centralización de otras” (Angus, 2001, 24). Presentada como un antídoto contra la burocratización, la descentralización implica a menudo replicar a nivel regional tanto las derivas burocratizantes en el nivel nacional como los mecanismos de control que antes operaban centralizados (Barroso, 2006, 27), ahora diseñados por agencias supranacionales y replicados en el nivel nacional; en otros casos se observa la profusión de focos de regulación que operan simultáneamente y resultan cercanos en sus planteamientos y tecnologías, como las evaluaciones externas. La hibridación global-local se expresa en la relación entre el gobierno en la(s) distancia(s) y la gestión efectiva en los niveles regional y local.

Desde una perspectiva de la *gobernanza*, un nuevo saber organizativo tiende a redefinir el gobierno de las instituciones (Landri, 2004, 190), reestructurando los sistemas en una difícil tensión entre autonomía y regulaciones. Así, una fuerte regulación en los campos del currículum y la gestión del sistema convive con un giro hacia la competitividad y la eficacia por la vía de la monitorización de los resultados, las evaluaciones externas y los rankings, una racionalización por el mercado (Teodoro y Aníbal, 2007), que transforma los regímenes de prácticas y lógicas de gobierno: “una emergente racionalidad que se constituye en sí misma como técnica positiva de gobierno” (Grinberg, 2008, 105-106), que mezcla autorregulación y microtecnologías de control.

Las regulaciones operan en varios niveles, estableciéndose relaciones de superposición o agregación, pero también complementariedad y medidación. Las macroregulaciones globales proceden de organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, instituciones supranacionales como la OEI o la UE, agencias como la IEA y algunas privadas, así la Fundación EFQM en la Unión Europea, entre otras. Sus políticas filtran las de los Estados nacionales, en el caso de la educación a través de los currículos, sistemas de formación, políticas de innovación y modelos organizativos, no tanto un mandato explícito como una agenda global, en la que devienen centrales los grandes proyectos estadísticos internacionales (Teodoro, 2004, 55). La tensión entre “la imposición internacional de un repertorio de acciones políticas legítimas y la retraducción local de función de los entramados estatales” (Martín Criado, 2010, 295) obliga, ya se dijo, a pensar los contextos nacionales, regionales y locales como campos de recontextualización de esas políticas globales (Ball, 2002, 123).

Proliferación, replicado e imbricación de dispositivos de gobierno de las instituciones educativas.

El informe *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013* (MECD, 2013), es fundamental para entender la penetración de las lógicas empresariales en las administraciones públicas impulsada por la Unión Europea. Su carácter estratégico, que fija estándares y grados de consecución en plazos determinados, revela tanto la impronta empresarial como su sintonía e imbricación con políticas de la OCDE, por ejemplo. Así en el informe del INEE *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013* (MECD, 2013), se pone el acento en la rentabilidad social e individual de la educación; en el informe español del PIAAC *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta 2013. Informe español. Volumen I.* (MECD, 2013) se mezclan las teorías del capital humano con acentos de las tecnologías del yo, cuando se alude a la satisfacción consigo mismo de las personas adultas en su búsqueda de la empleabilidad.

Los dispositivos de evaluación externa como el Informe PISA, buque insignia de OCDE, han devenido “un dispositivo para la gobernanza política” (Lundgren, 2013, 17), porque su proyección mediática supone un elemento de presión sobre las políticas nacionales que acaba filtrando las decisiones de las Administraciones nacional y regional. Sustentado en pruebas estandarizadas administradas con carácter muestral en cada país –se afirma que no permite hacer inferencias regionales, pero los informes las presentan–, soslayan, por mor de la parafernalia estadística, la complejidad de los procesos educativos y la singularidad de los contextos propiciando las comparaciones, una lógica que no está lejos de las ‘league tables’, para centros y también para sistemas (Alfonso, 2009).

En España, el INEE del Ministerio de Educación es la agencia imbricadora de los dispositivos globales, nacionales y regionales de monitorización. Sus trabajos apuntan a las sinergias, cuando no directamente la colaboración, con la OCDE, la IEA, la UE y la coordinación interna de las distintas administraciones educativas regionales. Un vistazo a los informes del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* del INEE revelan una progresiva focalización en los resultados, perdiendo peso las variables de contexto, centro y procesos, en menoscabo de una información de carácter más cualitativo que pudiera orientar el trabajo de administradores, centros y profesores informar a la ciudadanía. Esta focalización en los resultados, en relación ahora a las competencias, facilita el engarce con las evaluaciones internacionales y los convierte, en cierta manera, en instrumentos autorreferenciales. La Unión Europea, por ejemplo, está desarrollando una *Red Europea de Evaluación* para la provisión de información, comparación y el anclaje de competencias. La estrategia de los *bancos de ítems* para el desarrollo de indicadores vinculados a los objetivos del decenio, no está lejos conceptual y

metodológicamente de los trabajos de la IEA o la OCDE. Diversos estudios publicados por el INEE se basan en una estrategia de *ítems liberados*, que permite presentar, descontextualizados del sentido y conjunto del instrumento, la información producida por estos sistemas de indicadores.

La obsesión por los resultados resulta omnipresente. La LOMCE habla ya sin ambages de “estándares de aprendizaje evaluables”. Cuando se anuncian ya las evaluaciones de corte – las mal llamadas reválidas, un anacronismo–, en el sistema educativo español se han instalado las evaluaciones de diagnóstico. En su desarrollo participaron agencias como el entonces INCE (Instituto nacional de Calidad y Evaluación) o, para el caso de la Comunidad Valenciana el ya extinto *Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa* (IVECE); en su aplicación colaboran las agencias nacional y autonómica, pero también los órganos de coordinación de los propios centros, los Centros de Formación y Recursos Educativos (CEFIRE) y la Inspección Educativa. Son evaluaciones censales que dan en producir dos informes, uno general que busca la comparabilidad y uno para los centros que puede tener consecuencias, en la forma, antes, de Planes de Mejora, y de Contratos-Programa en la actualidad, orientados por lo general a la mejora de los resultados. Las evaluaciones generales de final de etapa comenzaron siendo dos y teniendo un carácter muestral, administradas por la agencia autonómica pero con elementos de convergencia a nivel nacional. Con la LOMCE pasan a ser censales, al final de las tres etapas, Primaria, ESO y Bachillerato. Con implicaciones también, pues la Administración puede imponer medidas correctoras a los centros. No es difícil intuir la relación entre ambas evaluaciones si examinamos los puntos de corte: orientadas a la mejora del rendimiento, estas evaluaciones persiguen seguramente una mejora de resultados que se refrende en las evaluaciones de final de etapa, como, a qué engañarnos, en las evaluaciones PISA, observatorio de referencia a nivel internacional.

Dos apuntes sobre agencias ya señaladas en el nivel regional. El servicio de Inspección, dependiente ahora de las consejerías de educación de las administraciones autonómicas, ha añadido a sus tareas de control otras de asesoramiento, en la línea de mediar, “*conducir acuerdos y consensos entre los actores del sistema educativo*” (Grinberg, 2008, 131) [la cursiva en el original], operando como agencia diseminadora primero y auditora más tarde, en colaboración con los CEFIRE, de políticas de innovación. Donde más se ha reforzado el perfil de control es en la potestad para evaluar a los centros, especialmente en el proceso que media entre las evaluaciones diagnósticas y la propuesta de medidas correctoras, ya sean planes de mejora o contratos-programa.

También los CEFIRE asesoran a los centros y participan en su evaluación, y en la

formalización de medidas correctoras, coordinados por la Inspección. Por otro lado, el nuevo modelo de formación (Orden 65/2012, de 26 de Octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo) pone al profesorado a gestionar su cartera de cualificaciones –la “cuenta formación”, vía aplicación informática–, un ejemplo perfecto de tecnología del yo y de visibilización del desempeño en relación a recompensas (los sexenios).

Las políticas de innovación y mejora, diseñadas externamente y monitorizadas en el territorio, las aplican y gestionan los propios centros, responsables de sus resultados (Aguilar, 2009). De formato reducido, limitan el coste y multiplican el valor estratégico: permiten fijar la dirección del cambio y hacen residir la responsabilidad del éxito en los profesores, cuya implicación aporta legitimidad. En un contexto de territorialización, son un elemento activo en la gestión del sistema. En el curso 2010-2011, la Consejería de Educación del Gobierno Valenciano urgió a los centros a realizar planes de mejora focalizados en los resultados a tenor de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico, una medida de corte electoralista, entonces, que instaló una dinámica en el sistema. Los planes de mejora eran monitorizados por la Inspección, habían de elaborarse en el plazo de un mes desde la comunicación de los resultados de las evaluaciones diagnósticas, y estaban orientados fundamentalmente al logro de las competencias; sujetos a formato, la propia Administración estableció la documentación a aportar y editó materiales para la gestión de los planes (herramientas como el ISO 9000 o el modelo EFQM) que propiciaban la introducción de tecnologías de evaluación y de gestión. Bajo la apariencia del *empowerment*, no es difícil detectar una nueva forma de gestionar los sistemas educativos, “como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia” (Luengo y Saura, 2013, 141). Una tercera tecnología la constituirían los sistemas de incentivos económicos, puestos en práctica, como señalan los autores, en Andalucía.

A partir del curso 2013-2014, se impuso un nuevo dispositivo, el Contrato-Programa, devenido en contenedor de programas diversos: se ajustan a las condiciones de cada centro, permitiendo activar paquetes de medida sugeridos por los resultados de las evaluaciones diagnósticas y las potenciales poblaciones o zonas conflictivas. Son un ejemplo perfecto de dispositivo que pone el foco en los centros, trasladando la responsabilidad por los resultados con una práctica gerencial, la contractualización.

Una cualidad típica de este estilo de gobierno [empresarial] es el papel crucial que se atribuye al «contrato» en la redefinición de las relaciones organizacionales y personales” (Du Gay, 2012, 172).

La Administración, por mediación de la Inspección, fija objetivos centro a centro con

categorizaciones previas de situaciones y tipologías de flexibilizaciones curriculares y organizativas; se crea una Comisión de selección, evaluación y seguimiento que implica a los CEFIRE como a los inspectores y administra una política de recompensas. Directamente vinculados a los resultados de las evaluaciones externas y tendentes a la adopción de modelos de organización con acento postfordista, esta práctica replica la tríada para el cambio, evaluación, mejora, gestión de calidad (Aguilar, 2006), sujetándola además a contrato; entraron en escena en abril de 2012, y auguran una vinculación más estrecha entre centros y Administración, que sustituye la reglamentación por la evaluación (Barroso, 2006, 32). Los contratos-programa van camino de convertirse en dispositivos de gobierno en la distancia, pero suscritos y supervisados en los localmente. Procesos de índole global son gestionados en el nivel regional/local, la toma de tierra del gobierno en la distancia. En un contexto de preocupación por los resultados, la territorialización deviene una dinámica de gestión del sistema, un modo de generar anclajes de los dispositivos globales. Agencias de la Administración regional o satélites de la misma operan articuladas en la gestión de políticas y en el tramado de redes de innovación, calidad, etc.

El grado de implantación de la lógica mercantilista se explica tanto por los procesos de privatización y terciarización, más evidentes, como por el articulado de elementos que expone a las organizaciones educativas a procesos de escrutinio y visibilidad. Las políticas de innovación y formación son el vehículo preferente para la difusión y diseminación de esos nuevos formatos, como fase previa a su regulación, que los tornará prescriptivos. El dispositivo incluye modelos de gestión de calidad, programas de mejora y modelos de (auto)evaluación (Aguilar, 2006), tecnologías micro de (auto)evaluación de los centros que co-operan con las tecnologías macro de evaluación del sistema; introducidas por programas de innovación, incorporan un diseño externo sustentado en una autodenominada lógica universal de gestión de las organizaciones, pero son asumidas e implementadas por los propios profesores. Los modelos de gestión de procedencia empresarial transportan toda una reingeniería que no implica necesariamente una mayor autonomía. La gestión deviene episteme (Grinberg, 2008, 108), se presenta discursivamente como postburocrática pero, en el marco de sistemas descentralizados y de los procesos de desregulación, resulta en la práctica tremendamente reguladora. Un discurso que se despliega, en todo caso, señalando “las diferencias entre las normas de conducta organizacional «burocrática» y «empresarial» *desde la perspectiva de los principios emprendedores*” [la cursiva es nuestra] (Du Gay, 2012, 139).

En esta esfera encontramos, por tanto, el trasunto de los dispositivos remotos: en organizaciones a menudo hiperreguladas, aterrizan tecnologías del cambio organizativo que transportan modelos de gestión importados del ámbito empresarial, producidos por agencias afines a organismos internacionales o fundaciones del mundo de la empresa en connivencia

con las Administraciones, en un proceso que en España comenzara hace aproximadamente dos décadas. Las (auto)evaluaciones y los planes de mejora forman parte de una doble estrategia: son una manera de responsabilizar a los centros por los resultados que obtienen en evaluaciones externas y/o internas y persiguen la introducción en los centros de una lógica de revisión y mejora de los procesos cara a una concepción empresarial de las organizaciones, que llegará, en una segunda fase, por la vía de los modelos de gestión de calidad, portadores de las herramientas de evaluación e ingeniería de procesos que aparecían a modo de ejemplificaciones en los anteriores.

La implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros de la Comunidad Valenciana (Orden de 22 de marzo de 2005 de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte) ha dado en construir una Red de centros de calidad, con tres niveles de implicación o desarrollo: diseñar una política de calidad y sus indicadores, identificar el modelo de gestión (EFQM, ISO, etc.) e implantarlo, y elaborar una memoria de autoevaluación e implantar planes anuales de mejora. Implica beneficios en forma de recursos o concurrencia a ayudas y programas de innovación, o la obtención del sello de calidad.

Políticas educativas para la redefinición de las instituciones educativas públicas.

Se dibuja, por tanto, un horizonte donde se conjugan el Estado evaluador y el contexto de cuasimercado. Es el paradigma del 'new public management', que traduce al interior de las instituciones públicas los modos de gestión empresarial –cf. la tecnificación del cambio organizativo– (Barroso, 2005, 94). Los modelos de gestión de calidad son la clave para introducir en los centros las prácticas y las disposiciones que los perfilarán para operar en contextos de cuasimercado. Otras políticas facilitarán su expansión: el distrito único en la gestión de las otrora zonas escolares, una concepción de la dirección escolar de corte empresarial, la presencia de representantes de corporaciones locales y empresas en los consejos escolares de los centros, los rankings de centros elaborados a partir de herramientas de evaluación de calidad, los sellos o premios que pueden engalanar algo más que la puerta de los centros –ser mérito o incluso requisito en según qué convocatorias–, etc. Puede afirmarse que en nuestro sistema se dan elementos emergentes de la lógica mercantilista, que predica la autonomía en la gestión de los centros pero de acuerdo a idénticos supuestos y parecidas tecnologías, una homogeneidad que tiene por efecto la producción de diferencias entre las organizaciones del sistema: “la gestión mercantil desempeña un papel clave para producir otros cambios” (Ball, 2001, 78-79). Se trata de “un conjunto de procedimientos a través de los cuales la visibilidad del poder se economiza” (Grinberg, 2008, 136), con efectos en términos de conformación de subjetividad:

La «subjetividad emprendedora» contemporánea en los lugares de trabajo está depositando una responsabilidad considerable sobre los hombros de los individuos en relación a su propio progreso profesional (Du Gay, 2012, 165).

REFERENCIAS

- Aguilar, L.(2006). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Alzira (Valencia): Editorial Germania.
- Aguilar, L.(2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación.*Revista Innovar*, Especial en educación, 9-24.
- Aguilar, L.(2010).Tramar la autonomía de las organizaciones educativas. En A. Manzanares (Ed.).*Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución* (eBook), Madrid: Wolters Kluwer.
- Alfonso, A. J. (2009).Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Angus, L. (2001).Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. En J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*(pp. 19-44). Madrid: Akal.
- Ball, S. J.(2001).Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial. En J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*(pp. 77-99). Madrid: Akal.
- Ball, S. J. (2002).Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional de las políticas educativas. En M. Nadorowski, M. Nores y M. Andrada (Orgs.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Barcelona/Buenos Aires: Granica,
- Ball, S. J. (2003).Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 2003, 15(37), 85-104.
- Ball, S. J.(2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y ciudad*, 14, 115-137.
- Ball, S. J. y Corbalán, F. (2013), Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 44-47.

- Barroso, J.(2005).*Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J.(2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. En A. Moreira (Ed.), *A autonomia das escolas*(pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Du Gay, P. (2012).*En elogio de la burocracia. Weber•Organización•Ética*. Madrid: Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008).*Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Landri, P. (2004). Verso un modello di autonomia regolata? Le politiche dell'istruziones in Svezia e in Inghilterra. En Benadusi, L. e Consoli, F. (Coords.), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*(pp. 187-193). Bologna: Il Mulino.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139-153.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Lundgren, U. P.(2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 2, 15-29.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013).*Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Teodoro, A. (2004).*Globalització i Educació. Polítiques educatives i noves formes de govern*.Xàtiva (Valencia): Edicions del Crec.
- Teodoro, A. y Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

EL LIDERAZGO DIRECTIVO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Saida López Crespo

Universidad Autónoma de Barcelona

Saida.Lopez@uab.cat

Resumen:

La sociedad actual se concibe como un sistema complejo en evolución conformado por subsistemas, entre ellos el educativo. Concretamente, las organizaciones educativas como integrantes del sistema educativo han de estar capacitadas y preparadas para llevar a cabo procesos de cambio con el objetivo de responder y satisfacer las necesidades y demandas de un entorno incierto e inestable. La siguiente investigación adquiere sentido en el contexto interno de los centros educativos y de aquí se derivan dos principales focos de atención. En primer lugar se contempla la necesidad de cambio en las organizaciones educativas, que acaba traduciéndose y formalizándose mediante proyectos de innovación. Y a su vez, se estima la figura del directivo como agente de cambio, tomando como objeto de estudio el ejercicio del liderazgo directivo de proyectos de innovación.

Palabras clave:

Liderazgo directivo, proyecto de innovación, desarrollo organizativo, liderazgo innovador.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El desarrollo educativo intenta estar en sintonía con el desarrollo social y por ello la necesidad de innovar en los centros educativos. Por consiguiente, se precisa destacar que se entiende por innovación como aquella que surge de la detección de una necesidad por parte del centro y que conlleva la planificación de un conjunto de actuaciones que conducen a la deseada mejora organizativa (Altopiedi y Murillo, 2010; Gairín y Rodríguez, 2011).

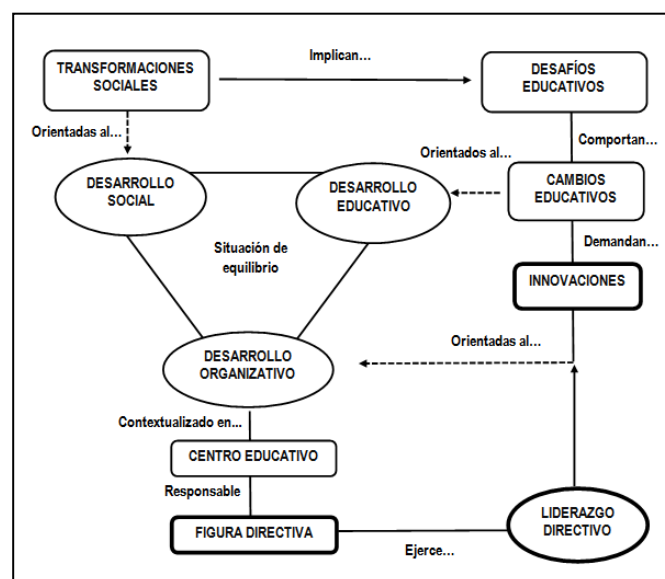
Una vez reconocida la esencia transformadora de las innovaciones educativas y ante el surgimiento en un centro escolar de una necesidad de cambio, éste tiene el reto de diseñar proyectos que sostengan y propicien la innovación. Así pues, el punto de partida de esta investigación es concebir el proyecto de innovación como el medio que permite la implementación del cambio (Montero y Gewerc, 2010; Murillo y Krichesky, 2014). Todo proyecto de innovación necesita ser liderado por profesionales que actúen como agentes de cambio, los cuales han de estar capacitados para posibilitar y facilitar el desarrollo del proyecto innovador. Concretamente, en esta investigación se centra la atención en la figura del directivo

como motor de cambio (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Rodríguez y Gairín, 2015).

Diversos estudios se han dedicado a valorar qué liderazgo directivo resulta más apropiado en los proyectos de innovación. Por un lado, autores destacan el liderazgo transformacional al orientarse hacia la consecución de prácticas que implican transformación respecto una situación inicial (Gairín y Muñoz, 2008; Gunter, 2015; López Alfaro, 2010; Maureira, 2006; Murillo, 2006; Slater, Silva y Antúnez, 2014). Y por otro lado, desde la perspectiva del cambio está adquiriendo fuerza el liderazgo distribuido entendido como la capacidad, el esfuerzo y la motivación del directivo para construir capacidad interna de mejora (Bolívar et al., 2013; Kikis-Papadakis, 2015; Moretti&Alessandrini, 2015). Ambos estilos de liderazgo no tienen por qué ser excluyentes entre sí, es más la posible fusión de éstos se acercaría a un liderazgo catalogado por autores como innovador o emprendedor (Slater et al., 2014; Villarroel, Gairín y Bustamente, 2014). A modo de resumen, se presentan los principales atributos que se le pueden asociar a los directivos que desarrollan un liderazgo innovador:

- Valora la necesidad del cambio en el contexto escolar
- Fomenta la reflexión conjunta para generar una visión de futuro compartida
- Propicia, motiva, orienta y sostiene proyectos de innovación
- Genera las condiciones necesarias para el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional
- Impulsa la creación de una comunidad profesional de aprendizaje
- Orienta su función directiva hacia la mejora organizativa y profesional

Figura 1: El liderazgo directivo de proyectos de innovación



2. DESCRIPCIÓN

El objetivo general que se persigue con la presente investigación es analizar el *liderazgo de proyectos de innovación* por parte de los directivos en sus correspondientes centros educativos. Para ello, se precisa identificar las *actuaciones y/o estrategias* que promueven y realizan para facilitar el desarrollo del proyecto, analizar las principales *resistencias y obstáculos* que se encuentran estos directivos a la hora de liderar y gestionar un proyecto de innovación y por último, identificar sus *necesidades de formación* u otras ante el liderazgo y gestión del proyecto innovador.

La investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo y se adopta un enfoque metodológico cualitativo. En concreto, se realiza un estudio de casos múltiple a un total de doce centros escolares de Cataluña (Vallés Occidental) de diferentes etapas educativas (cuatro de Primaria, cuatro de Secundaria y cuatro de Formación Profesional) con el objetivo de realizar una comparación tanto intraetapa como interetapas y poder así encontrar diferencias y/o similitudes entre etapas. La selección de estos doce centros se vincula a la atención de casos significativos al desarrollar éstos proyectos de innovación de referencia y reconocidos por la administración educativa como tales.

Las dos principales variables de estudio son el liderazgo directivo y el proyecto de innovación. A continuación, se aporta una definición propia de ambas en base a la revisión de la literatura especializada en la materia.

- *Proyecto de innovación*: Conjunto de procesos y actuaciones planificadas y orientadas a la transformación de ideas y prácticas educativas con el fin último de conseguir una mejora de éstas.
- *Liderazgo directivo*: Prácticas desarrolladas por el directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la organización hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales.

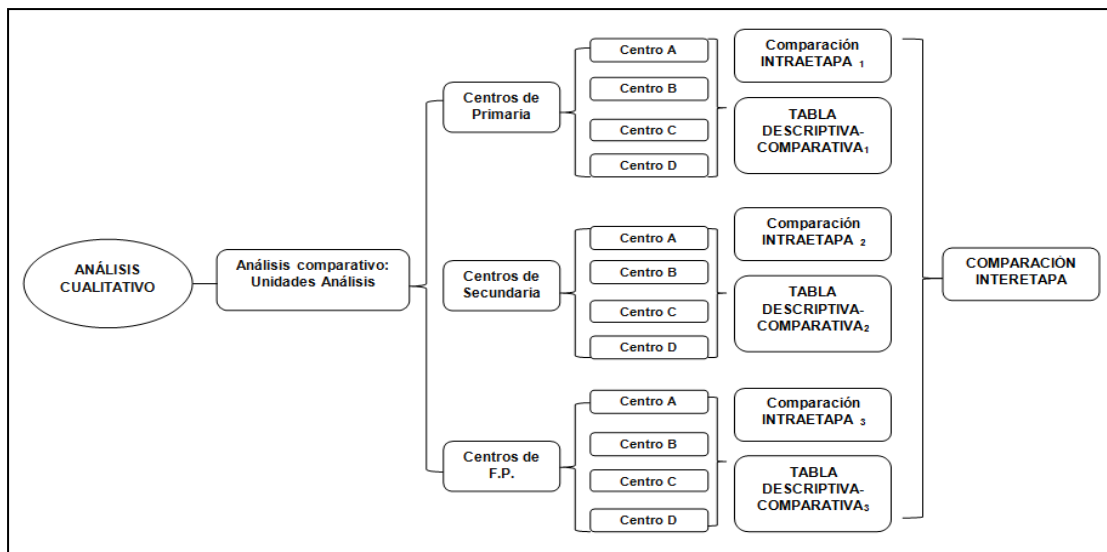
Se considera que para extraer información del liderazgo directivo es conveniente realizar una *entrevista semiestructurada en profundidad* a los respectivos directivos de los doce centros. La razón de seleccionar a los directivos como informantes clave radica en el interés del estudio por analizar sus comportamientos y acciones ante la innovación. A partir de la entrevista semiestructurada, validada previamente por jueces expertos en la materia, se puede recopilar información acerca de las actuaciones, experiencias y opiniones del directivo en relación a su liderazgo y gestión del proyecto innovador. Esta primera variable del estudio se divide en dos sub-variables: (a) rol directivo; (b) liderazgo directivo. El rol directivo se concreta en cuatro principales unidades: el *objetivo* del directivo, sus *actuaciones*, las *barreras y resistencias* que se encuentra durante el proceso de cambio y las *estrategias* que aplica para su superación.

La elección de estas unidades se vincula a la necesidad de analizar por un lado, la visión del directivo en relación a su rol dentro del proyecto de innovación y como ésta se materializa a través de su conducta, y por otro lado como las anteriores unidades pueden estar condicionadas por los mecanismos y recursos de los que dispone para el correcto desarrollo del proceso de cambio. Y el liderazgo directivo queda definido en función a las actuaciones y estrategias que llevan a cabo los directivos orientadas al desarrollo de sus cuatro ámbitos de intervención (curricular, organizativo, profesional y comunitario). Por consiguiente, la entrevista tiene el objetivo de recoger información respecto a las anteriores unidades de análisis en cada una de las fases que comprende un proyecto de innovación.

Respecto a la variable proyecto de innovación, se realiza un *análisis* del correspondiente *proyecto o memoria escrita* de éste. Concretamente, disponer del proyecto como documento institucional proporciona información sobre la innovación y a su vez, facilita la comprensión del análisis del rol del directivo en dicho proyecto. Esta segunda variable se concreta en siete unidades de análisis: la *naturaleza y el origen* de la innovación, el *modo* de introducción, los *responsables* de éste y su *liderazgo*, los *destinatarios*, la *formación* realizada para la preparación y capacitación para el cambio y el *sistema de evaluación* utilizado. Por lo tanto, estos dos instrumentos aportan información complementaria pudiéndose retroalimentar, ya que el proyecto actúa de contextualizador a la hora de entender el rol del directivo y la entrevista permite el conocimiento del desarrollo del proyecto.

Para analizar toda la información se realiza un análisis cualitativo en donde se comparan las unidades de análisis de las dos variables en los doce centros estudiados. En primer lugar, tanto para la variable *proyecto de innovación* como para el *liderazgo directivo* se han construido tres tablas descriptivas- comparativas, diferenciadas por etapas educativas, para facilitar la visualización de cada una de sus unidades de análisis en los correspondientes centros. Estas tablas cruzan por un lado, los cuatro centros de una misma etapa y por otro lado, las unidades referidas a la categoría, produciendo así una comparación intraetapa. Seguidamente, para analizar e interpretar los datos recogidos en las tablas se lleva a cabo una comparación interetapas con el objetivo de poder encontrar diferencias y/o similitudes entre etapas. Por lo tanto, el análisis se compone de dos fases, una primera dedicada a ordenar la información recogida para caracterizar los proyectos y el liderazgo directivo por cada centro y una segunda fase orientada a deducir posibles modelos de proyectos y perfiles de liderazgo directivo de innovación diferenciados por etapas educativas.

Figura 2: Procedimiento para el análisis de la información



3. RESULTADOS

Primeramente si se atiendea la variable *proyecto de innovación* se comprueba como las tipologías de proyecto tienden a presentar características similares entre centros de una misma etapa (comparación intraetapa), pero en cambio al comparar centros de etapas diferentes las similitudes se desvanecen y se hacen evidentes sus diferencias (comparación interetapas). De esta manera, esto demuestra la posibilidad de considerar tendencias de modelos de proyecto de innovación por etapas educativas.

Primaria	Didáctica/ Curricular	Institucional	Adición/ Reforzamiento	Liderazgo equipo innovador	Alumnado	Interna/ Externa	Institucional/ Profesional
Secundaria	Didáctica/ Curricular	Equipo	Adición/ Reforzamiento	Liderazgo equipo impulsor	Alumnado	Interna/ Externa	Institucional
F.P.	Institucional	Directivo	Reestructuración	Liderazgo equipo impulsor/ Directivo	Alumnado/ Institucional	Externa	Institucional
	Naturaleza	Origen	Modo	Responsable /Liderazgo	Destinatarios	Formación	Evaluación

Tabla 1: Comparativa interetapas de la variable proyecto de innovación

Una primera apreciación a destacar es que las diferencias entre etapas es proporcional al distanciamiento entre las mismas, es decir, el modelo de proyecto de innovación de un centro de Primaria se distingue del modelo de un centro de Secundaria, no obstante este primero difiere en mayor medida respecto al de un centro de Formación Profesional. Concretamente, de este análisis se extrae que los centros de Primaria considerados en este estudio acostumbran a innovar en un ámbito más didáctico- curricular y, por consecuencia, sus destinatarios es el colectivo de alumnado, lo mismo sucede con los centros de Secundaria, pero

en cambio las innovaciones en centros de Formación Profesional tienden a afectar y englobar a la totalidad del centro. Otro dato a destacar hace referencia al origen del cambio, ya que mientras los centros de Primaria y Secundaria se mueven en niveles de colectividad, los centros de Formación Profesional el cambio en la mayoría de los casos es propuesto a nivel individual, por ende del directivo del centro. También merecen ser contempladas las categorías *responsables y liderazgo*, ya que en los centros de Primaria el mismo colectivo responsable de la innovación asume el cargo del liderazgo compartido, en cambio en los centros de Secundaria no se da esta misma relación ya que los responsables de innovar no siempre son a su vez los que ejercen el liderazgo del proyecto. Este mismo hecho sucede en los centros de Formación Profesional, pero además en algunos de ellos el liderazgo del proyecto es asumido exclusivamente por el director del centro.

En el análisis de la variable *liderazgo directivo* se pueden apreciar diferencias significativas y tendencias entre centros según su etapa educativa. Cabe destacar la consideración del liderazgo directivo de proyectos de innovación en función a tres momentos: (1) Momento inicial (construcción de la idea de cambio); (2) Momento procesual (Diseño e implementación de la innovación y (3) Momento final (Evaluación, institucionalización y socialización del proyecto).

Primaria	Comunidad Profesional	Comunidad Profesional de Aprendizaje	Colaboración comunitaria	Construcción activa colectiva
Secundaria	Profesionalidad Individualizada	Coordinación y planificación colectiva	Información comunitaria	Construcción activa
F.P.	Profesionalidad Individualizada	Comunicación y relación interpersonal	Colaboración comunitaria	Directrices externas
	Desarrollo Profesional	Desarrollo Organizativo	Desarrollo Comunitario	Desarrollo Curricular

Tabla 2: Comparativa interetapas de la variable liderazgo directivo

Un primer aspecto a subrayar respecto al ámbito *desarrollo profesional* es la evidente orientación de los directivos de los centros de Primaria hacia la creación de las conocidas comunidades profesionales. Todo varía en función del momento, los directivos suelen contemplar altos niveles de participación y colaboración entre los diferentes miembros de la institución educativa durante todo el proceso innovador. En cambio, si se compara este mismo ámbito en las otras dos etapas educativas se observa que sí hay consideración profesional por parte del directivo, valorando la motivación y la participación de los profesionales encargados de hacer posible la innovación, pero la tendencia en la mayoría de estos centros es a acogerse a niveles de profesionalidad individualizada.

“Tener a la gente, es que es lo básico, encontrar a la gente que liderará porque en el fondo tú liderarás pero quien tirará de verdad del carro y picará la piedra es la gente” (Directora centro Primaria A).

Focalizando la atención hacia el *desarrollo organizativo*, la propensión es similar al ámbito anterior. En los centros de Primaria los directivos realizan más actuaciones dedicadas a la generación de un sentimiento de colectividad entorno a la innovación mediante espacios y tiempos para la comunicación, coordinación, formación y evaluación grupal.

“Las estrategias se aplican y las pensamos de manera colegiada con las estructura que nos dotamos que es el trabajo del ciclo, el trabajo desde el consejo de estructura de escuela que también hace una intervención directa en este sentido. Tenemos una comisión que solo trata aspectos del proyecto (...)” (Director centro Primaria C).

Respecto al tercer ámbito *desarrollo comunitario*, cabe destacar que en las tres etapas educativas la tendencia en el momento inicial es simplemente a considerar las necesidades comunitarias, pero a medida que avanza el proyecto el distanciamiento entre etapas se vuelve a poner de manifiesto. Concretamente, en este caso son los centros de Primaria y Formación Profesional donde la figura directiva otorga mayor importancia a la participación y colaboración de la comunidad. A diferencia, en los centros de Secundaria el directivo acostumbra a manifestar que los niveles de relación con la comunidad se mueven por la esfera de la información. No obstante, cabe mencionar que la colaboración comunitaria explícita en el tercer momento en los centros de Primaria y Formación Profesional es consecuencia de diferentes fases. En los primeros, la colaboración tiene lugar en la misma fase de evaluación, pero en los centros de Formación Profesional es más como resultado a la socialización de la innovación. Y en relación al *desarrollo curricular*, los directivos de los centros de Primaria tienen más presente la participación activa colectiva en el segundo y tercer momento de la innovación, pero en cambio esta participación se reduce en los centros de Formación Profesional donde mayoritariamente el directivo transmite al equipo innovador las directrices que deben seguir. No obstante, en las tres etapas educativas se da una preocupación inicial por mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado, todo y que después cada centro orienta el cambio hacia sus necesidades propias.

Para acabar, considerando las *resistencias y obstáculos* los directivos de Primaria contemplan más barreras iniciales relacionadas con cuestiones técnicas o económicas, en cambio los de Secundaria y Formación Profesional hacen frente a resistencias profesionales procesuales. A su vez, esto guarda relación con el hecho que las estrategias de los directivos de Primaria son de naturaleza preventiva de resistencias, de lo contrario la de los directivos de Secundaria y Formación Profesional son correctivas.

“(...) no ha habido resistencias, porque no es que yo haya impuesto esto sino que entre todos lo hemos decidido” (Directora centro Primaria D).

“Bueno sí, porque hubo reticencias y decían que yo quería un centro a mi manera, entonces una estrategia es demostrarles que sus opiniones no son acertadas” (Director centro Formación Profesional D).

Y por último, las necesidades formativas percibidas por los directivos responden a intereses divergentes, los de Primaria y Secundaria aluden a formación en liderazgo y los de Formación Profesional mencionan el perfeccionar su gestión en el proyecto.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Tal y como se ha podido comprobar todos los directivos del estudio intervienen de una manera u otra en el proyecto de innovación. No obstante, la orientación de sus actuaciones y estrategias no siempre siguen la misma dirección. Para comenzar, concibiendo la necesidad de hacer del directivo un agente de cambio capacitado y motivado para emprender y desarrollar proyectos de innovación, a continuación se exponen las principales conclusiones que llevan a atribuir a los directivos estudiados los rasgos del agente de cambio (Gairín y Muñoz, 2008). Respecto a la disposición de una visión global, la tendencia general es que todos ellos son conscientes, y así lo expresan, de saber cuál es la situación actual de sus centros, conociendo sus necesidades y la situación ideal que desean alcanzar. Sin embargo, parece ser que son los directivos de Primaria y Secundaria los que inciden más en la relevancia de la mirada transformacional para mejorar sus centros.

A pesar de que la mayoría de directivos poseen una mirada de futuro global, no todos ellos la materializan de la misma manera en el proyecto de innovación. Es decir, se ha encontrado un cierto desequilibrio por etapas educativas entre los directivos respecto a sus funciones en sus dos grandes dimensiones de actuación, gestión y liderazgo, dentro del proceso de cambio. En líneas generales, los directivos de todas las etapas procuran que el proyecto esté planificado, acotado en espacio y tiempo, con profesionales responsables y proporcionan los recursos que éstos pueden necesitar. El problema se encuentra al indagar si todos ellos también otorgan la misma importancia al liderazgo, asegurando la consonancia entre ambas dimensiones durante el proceso de cambio (Bolívar, 2013; López, 2010; Villarroel, et al. 2014). En alusión a esto, se haya una cierta inclinación de los directivos de Secundaria y, sobre todo, los de Formación Profesional a las tareas de gestión por encima de las de liderazgo. Concretamente, del análisis se descubre que las actuaciones de los directivos de Formación Profesional están dirigidas más a la definición de objetivos, a la planificación estratégica y por último a la obtención de resultados.

Otro aspecto que merece ser tratado y respecto al cual también se pueden extraer conclusiones es el referido al liderazgo distribuido. Concretamente, mediante un análisis superficial de las entrevistas realizadas se puede inferir que la gran mayoría de los directivos valora y aplica esta tipología de liderazgo. No obstante, una observación más rigurosa de sus respuestas lleva a pensar que el utilizar el mismo concepto, el cual está muy extendido en los últimos años en el ámbito educativo, no implica que sus prácticas estén en la misma dirección. Por ello, el liderazgo distribuido se ha de asociar a acciones de empoderamiento profesional encaminadas a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Álvarez, 2010; Gunter, 2015, López-Yáñez y Lavié, 2010, entre otros). Por lo tanto, a partir del exhaustivo análisis realizado y de su interpretación serían los directivos de Primaria los que realmente adoptan este liderazgo. Es más, una característica propia encontrada en sus liderazgos es la participación activa de éstos en el proyecto de innovación, a diferencia de los directivos de Secundaria y Formación Profesional que sus niveles de participación en la fase de implementación son bastantes reducidos. Además, siguiendo en esta línea de interés se puede acabar de deducir que posiblemente el liderazgo de los directivos de los centros de Formación Profesional está más próximo a la delegación de tareas y responsabilidades al equipo innovador y no tanto a lo que implica la distribución de su liderazgo.

En definitiva, los liderazgos directivos de proyectos de innovación encontrados en este estudio tienden a diferir entre las diferentes tipologías de centro educativo, encontrando una transición gradual de Primaria a Formación Profesional. Por un lado, el liderazgo en los centros de Primaria se ha considerado como *innovador* al estar contextualizado en una cultura innovadora orientada al desarrollo organizativo. Y por otro lado, en el extremo opuesto se haya el *liderazgo delegado* de los directivos de Formación Profesional que impulsa el cambio focal ubicado en una cultura individualista.

5. APORTACIONES

Se ha considerado oportuno dedicar un último apartado a presentar propuestas de mejora en función a los cuatro ámbitos de actuación del directivo en un proceso de cambio. Concretamente, a partir del análisis comparativo se han podido detectar un conjunto de debilidades y necesidades en las tres etapas educativas en relación a las respectivas variables de estudio. Por este motivo, se han priorizado en cada etapa dos de estas necesidades para convertirlas en ejes de actuación y así proponer mejoras respecto la situación actual. Concretamente, los criterios para seleccionar las necesidades finales en cada etapa han sido en base a cuales dos ámbitos de los cuatro analizados (desarrollo profesional, desarrollo organizativo, desarrollo comunitario y desarrollo curricular) y en qué momento de éstos el directivo pone en práctica menos actuaciones y/o estrategias.

Los dos ámbitos de liderazgo para el cambio en los centros de Primaria donde se han detectado más necesidades han sido el desarrollo organizativo en el momento final y el desarrollo comunitario en el momento inicial. Respecto, al primer ámbito priorizado posibles estrategias que podría aplicar el directivo para mejorar la situación, y así superar las resistencias profesionales, serían el garantizar espacios y tiempos para el debate, la reflexión y la evaluación conjunta tanto acerca del éxito del proyecto, como sobre la satisfacción profesional o incluso para valorar las funciones y responsabilidades del equipo innovador. Y por lo que hace al ámbito comunitario, posiblemente el hecho que el directivo sensibilice también a partir de charlas y encuentros a toda la comunidad educativa podrá asegurar la implicación y el empoderamiento de ésta a lo largo del proyecto, y a su vez prevenir las resistencias comunitarias.

En el caso del liderazgo para el cambio en los centros de Secundaria se ha decidido priorizar los mismos ámbitos de desarrollo que en los centros de Primaria. Por un lado, el directivo necesitaría dar más importancia a generar las condiciones organizativas adecuadas para el intercambio de opiniones, valoraciones y reflexiones para evaluar de manera colectiva el proyecto de innovación. Y por otro lado, se ha detectado que tanto en el momento inicial como procesual el desarrollo comunitario se encuentra en una situación mejorable. No obstante, poniendo la atención en las estrategias orientadas a la sensibilización y al empoderamiento de todos los agentes se podría incidir a su vez en el momento procesual y final.

El desarrollo profesional y organizativo han sido los ámbitos que muestran más debilidades respecto a la actuación directiva en los centros de Formación Profesional, sobre todo en la fase inicial. Para comenzar, no únicamente los directivos deberían empoderar y compartir la necesidad del cambio con un reducido equipo impulsor, sino que haría falta una toma de decisiones compartida acerca del cambio. Es decir, relacionándolo con el desarrollo organizativo se debería incrementar los esfuerzos por parte del directivo para proporcionar más allá de los recursos, condiciones que promuevan un clima flexible de confianza y de apoyo donde todos los profesionales puedan aportar su visión acerca de las necesidades tanto del centro como personales.

Ciertas limitaciones del estudio actual deben ser reconocidas ya que éstas proporcionan una base para la continuidad de éste. En primer lugar, a pesar de considerar los directivos como informantes principales sería conveniente recoger la opinión de los agentes implicados en la innovación para contrastar la información ya disponible. Otro aspecto sobre el cual incidir es la posibilidad de realizar un grupo focal con los equipos innovadores para la observación de las dinámicas internas que pueden influir en el desarrollo del proyecto y del liderazgo directivo. Así pues, no se descarta la posibilidad de seguir el estudio con el objetivo de hacer posible la

triangulación de instrumentos y de informantes.

REFERENCIAS

- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 1-24.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolterskluwer.
- Bolívar, A. (2013). Cambio y liderazgo educativo en tiempo de crisis. *OGE, Revista del Fórum Europeo de administradores de la educación*, 4, 15-17.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50.
- Gunter, H. M. (2015). Why Leadership? Why not?. *ECPS Journal*, 11, 29-43.
- Kikis-Papadakis, K. (2015). Investigating School Leadership within a European Project. *ECPSJournal*, 11, 333-352.
- López Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36 (3), 779-794.
- López-Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 72-92.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE*, 4 (4e), 1-10.
- Montero, M.L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 303-318.
- Moretti, G. & Alessandrini, G. (2015). Community of Practice and teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *ECPS Journal*, 11, 253-273.

- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.K.J. (2014). Mejora de la Escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13 (1), 69-102.
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Slater, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en paísesanglófonos. *REICE*, 12 (4), 5-12
- Villarroel, D., Gairín, J. y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *REDALYC*, 18 (60), 303-311.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ANDALUCÍA. UNA PROPUESTA DIALOGADA

Blas Segovia Aguilar, María del Mar García Cabrera, Ignacio González López,
Carlota de León Huertas y Manuel Lucena Rubio
Universidad de Córdoba

bsegovia@uco.es

Resumen

La evaluación es, junto a la formación y la investigación, una de las estrategias para la consolidación de los proyectos de comunidades de aprendizaje. La red de escuelas comunidades de aprendizaje fue creada en Andalucía a partir de la Orden de 8 de junio de 2012 y los centros que pertenecen a dicha red han de valorar los progresos conseguidos al cuarto curso de haber iniciado el proyecto.

En esta comunicación presentamos un marco para la evaluación de estos proyectos, definiendo un modelo en sintonía con los principios del aprendizaje dialógico y, dado que se concibe como un proceso de investigación evaluativa, con los fundamentos de la metodología comunicativa crítica (Gómez y Díaz Palomar, 2009). Es una propuesta de evaluación que se realiza a demanda de uno de los centros comunidad de aprendizaje de Córdoba, dentro de las actividades de colaboración interinstitucional que venimos realizando con este proyecto. La finalidad es realizar una evaluación del proceso seguido por la comunidad de aprendizaje durante los cuatro primeros cursos de su puesta en marcha, analizando los avances desde la perspectiva transformadora, identificando las barreras que han impedido dicho proceso transformador e incorporando las voces que participan en la comunidad de aprendizaje: familiares, profesorado, alumnado y voluntariado, etc.

Palabras clave:

Investigación evaluativa, comunidades de aprendizaje, cooperación interinstitucional.

1. Contextualización

El proyecto de comunidades de aprendizaje supone un proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, fundamentado en actuaciones educativas de éxito (Includ-Ed Consortium, 2011). Es un modelo que tiene en cuenta las aportaciones que la comunidad científica internacional considera como factores esenciales para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones y la participación de la comunidad (CREA, 2013).

Las comunidades de aprendizaje han sido impulsadas en el Estado Español por el Centro de

Investigación en Teoría y Prácticas superadoras de Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona. Desde mediados de los años noventa del siglo pasado, CREA realiza una labor de asesoramiento a los centros educativos que quieren realizar su transformación, siendo en la actualidad más de 200 los que están funcionando en el estado español bajo este modelo⁵. En algunas comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, el proyecto cuenta con el respaldo de la Administración, estableciendo los procedimientos y requisitos que deben considerar los centros para ser reconocidos como Comunidades de Aprendizaje (Junta de Andalucía, 2012).

La transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje implica el compromiso de las personas y sectores que forman parte del mismo. Es un proceso que se lleva a cabo en varias fases, en las que la comunidad debe realizar una serie de actuaciones encaminadas a la transformación.

El modelo de organización del centro debe estar en consonancia con los principios en los que se fundamentan. Así, se configura un modelo de organización que considera:

- La gestión democrática y horizontal, basada en el diálogo igualitario, en la que predomina el consenso en lugar de las votaciones
- Basado en la participación de toda la comunidad en todos los espacios y en todas las actuaciones
- Flexible en las estructuras, siempre al servicio de las decisiones de toda la comunidad (CREA, 2013).

La evaluación del proyecto de comunidades de aprendizaje, por tanto, tiene que asumir un modelo en sintonía con su filosofía, los principios del aprendizaje dialógico y, puesto que es un proceso de investigación evaluativa, los fundamentos de la metodología comunicativa crítica (Gómez y Díaz-Palomar, 2009).

Es el denominado modelo Dialógico y Democrático de Evaluación (DDE), que se sustenta en una serie de principios orientadores (CREA, 2015):

- 1) Es una evaluación abierta y plural, que incorpora el diálogo entorno a las necesarias mejoras de resultados en todas las evaluaciones que a lo largo de vida haya de pasar todo el alumnado.
- 2) Ética y proactiva en la detección de las discriminaciones existentes y las actuaciones que

⁵ Datos disponibles en <http://utopiadream.info/ca/>

se están llevando a cabo para superarlas.

3) Transparente, en la que el alumnado, las familias y la ciudadanía tienen derecho a conocer todos los aspectos de la evaluación de sus centros educativos.

4) Colectiva, grupal e individual. Junto a la evaluación colectiva del conjunto del centro la Evaluación Dialógica y Democrática refuerza las mejoras de resultados de cada individuo, incluyendo al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo y pone a tiempo los medios si hay riesgo de que alguno no lo logre. También analiza si hay grupos que están discriminados porque su objetivo es la igualdad de resultados y no solo la igualdad de oportunidades.

5) Transformadora. Además de la mejora del centro, del profesorado, de cada grupo y de cada estudiante, conviene evaluar las mejoras logradas en profesorado, familiares y la comunidad, incluyendo la transformación del contexto.

2. Descripción de la aportación

Se han tomado como base para el desarrollo de esta propuesta los requisitos de la investigación evaluativa, cuya finalidad no es otra que valorar la calidad de un programa educativo, y hemos asumido como propias las fases de este modelo de trabajo (Fernández Ballesteros, 2014) con el fin de advertir cuál es el impacto del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en Andalucía para, de este modo, redefinir y optimizar en base a evidencias los elementos constitutivos que lo configuran y los objetivos específicos para los que fue diseñado.

Los procesos de investigación evaluativa, en este caso desde una perspectiva dialógica, requieren ciertas condiciones y presupuestos que aúnen la riqueza y complejidad de la dialogicidad, tal y como la enunciaba Freire (2008), con la eficacia en pro de la mejora de los programas educativos evaluados. Esto requiere, en primer lugar, la necesaria adecuación de la cultura de las instituciones participantes para transitar del modelo burocratizador a un modelo basado en el diálogo igualitario. Para ello es necesario tener en cuenta que el diálogo igualitario se practica siempre y cuando se pongan en marcha estrategias que respalden a los grupos históricamente excluidos en la toma de decisiones, como son los familiares. Ello implica la conciliación de tiempos y espacios. Para favorecer la participación es necesario, asimismo, un análisis y compromiso solidario con los agentes de la comunidad educativa.

Durante el curso 2015/2016 la comunidad de aprendizaje CEIP Albolafia de Córdoba debía revisar los avances conseguidos en la transformación del centro, dado que, según la normativa aludida, en el cuarto curso de su aprobación se deben evaluar estos progresos,

presentándolos a la Consejería de Educación para, en su caso, revalidar su permanencia en la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje. A partir de la iniciativa de la escuela el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba, cuyos componentes participan de la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) inició un proceso de trabajo para definir una propuesta de evaluación acorde con los principios de la evaluación dialógica y democrática.

El grupo de trabajo de AME, teniendo en cuenta las bases científicas y los procesos de transformación del proyecto de comunidades de aprendizaje ha definido una serie de dimensiones y subdimensiones y sus correspondientes indicadores.

La propuesta elaborada ha sido sometida a discusión en la Comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje de Córdoba. En dicha comisión se encuentran representadas las escuelas, los centros de formación del profesorado, el servicio de inspección educativa, el voluntariado y la universidad.

Tras el análisis de la propuesta, ésta ha sido trasladada para ser estudiada y realizar aportaciones en cada una de las escuelas, habiéndose acordado que el proceso se realizaría en dos fases. En la primera, objeto de esta comunicación, se analizó la validez de las dimensiones de la evaluación que se han propuesto, las descripciones de las mismas y las sub-dimensiones que incorporan. En la segunda se estudiarán y definirán los indicadores de evaluación, los instrumentos y los agentes implicados en la evaluación.

3. Resultados

En este apartado presentamos las dimensiones seleccionadas para evaluar los procesos de transformación del proyecto de comunidades de aprendizaje y en cada una de ellas se realiza una descripción de las mismas, relacionándolas con las subdimensiones que incluyen.

Dimensión 1: Impacto del programa

Tras un periodo de cuatro cursos escolares en procesos de cambio y mejora de la escuela es importante recoger evidencias del impacto que las transformaciones realizadas han tenido en los participantes en la comunidad.

Aportar evidencias de la transformación realizada es un aspecto fundamental que podemos agrupar en subdimensiones como el grado de satisfacción de los y las participantes, la consecución de los sueños planteados, la progresión de los resultados escolares, tomando como referencias las evaluaciones externas e internas realizadas, la percepción que de la escuela se tiene en el entorno cercano (barrio, localidad), etc.

Dimensión 2: Organización de la escuela y modelo de gestión

Esta dimensión hace referencia a la estructura organizativa que se plantea desde el modelo de comunidades de aprendizaje, así como también a los procesos organizativos que conlleva su puesta en marcha y funcionamiento.

En esta línea, se consideran como subdimensiones de trabajo las comisiones creadas y eficacia en la consecución de las metas así como el funcionamiento interno de las mismas haciendo referencia a la periodicidad de las reuniones, la recogida de acuerdos y el seguimiento de los mismos, la participación de diferentes sectores en las comisiones y la adecuación de las mismas a las prioridades establecidas por la comunidad, así mismo, se tendrá en cuenta el funcionamiento del Claustro y del Consejo Escolar desde un enfoque dialógico y el papel del equipo directivo en la dinamización de la comunidad (Antúnez, 2011; Redondo-Sama, 2015).

Dimensión 3: Participación de familiares y de la comunidad

La participación de la comunidad es un factor clave de transformación pues influye de forma directa en los procesos transformadores tanto personales como institucionales (participación en la toma de decisiones o en los procesos educativos). La investigación ha demostrado que los modelos de participación de familiares (INCLUDED, 2011) del tipo decisorio, evaluativo o educativo se relacionan con la mejora de los resultados escolares y con el éxito educativo. Los modelos de participación a conseguir en las Comunidades de Aprendizaje son estos tres. En esta dimensión analizaremos el progreso conseguido en la participación de familiares, voluntariado, profesorado, alumnado y entidades sociales en las dinámicas que el proyecto de transformación ha generado.

Dimensión 4: Aplicación de las Actuaciones de Éxito Educativo

Uno de los factores prioritarios que intervienen en la transformación del centro educativo para conseguir una educación de calidad basada en la equidad, tal y como demuestran las investigaciones de alto impacto en la comunidad científica, es la aplicación de las Actuaciones de Éxito Educativo (AEE) (Sampé, Arandía y Elboj, 2012). Por tanto, en la evaluación de este cuatrienio, es importante valorar las AEE que han sido puestas en marcha (Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada y Formación de Familiares), con qué intensidad y con qué rigurosidad de acuerdo con las bases científicas.

En este caso los instrumentos pueden ser variados, pero lo que conviene destacar es la presencia, la participación y, sobre todo el progreso de su implantación.

Dimensión 5: Modelo de relación, prevención de conflictos y convivencia

Este modelo de prevención y resolución de conflictos se fundamenta en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades (Vargas y Flecha, 2000). En el tratamiento del conflicto toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia, generando un diálogo compartido por toda la comunidad en todo el proceso normativo (ética procedimental).

Este tipo de modelo permite una mejora cualitativa de la convivencia tanto en los centros como en toda la comunidad educativa. Generar espacios de diálogo previene los conflictos. Para ello es necesaria la implicación de toda la comunidad, para que todas las opiniones sean escuchadas y consideradas cuando se trata de establecer las causas y orígenes de los conflictos y en la solución de estos, mientras el conflicto todavía es latente.

Para evaluar esta dimensión tendremos presentes como subdimensiones la existencia del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, la generación de normas y acuerdos consensuados por la comunidad, el grado de participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos y la evolución de los conflictos detectados en los cuatro cursos escolares.

Dimensión 6: Formación del profesorado

Es importante valorar los procesos de formación del profesorado puestos en marcha, pues influyen directamente con la calidad del proyecto y la consolidación de avances en la implantación de AEE. Igualmente, la formación tiene un cierto impacto en la red de escuelas CdA y en la difusión de la propuesta en contextos diferentes al del propio centro educativo (Puigvert y Santacruz, 2006).

Aspectos a tener en cuenta:

1. Trayectoria formativa de la comunidad educativa en cada una de las fases: actuaciones generadas para formación del profesorado.
2. Participación del profesorado en Proyectos de Innovación, Investigación Educativa, elaboración de materiales curriculares relacionados con las Comunidades de Aprendizaje.
3. Participación del centro en redes colaborativas de Comunidades de Aprendizaje.
4. Participación de miembros de la comunidad educativa en actividades formativas como ponentes.
5. Otras que se estimen relevantes.

Por ello, las subdimensiones que guiarán la evaluación del proceso de las Comunidades de

Aprendizaje harán referencia a las acciones formativas generadas, el modelo formativo, el número y porcentaje de docentes que participan en las diferentes acciones puestas en marcha a lo largo de los cuatro cursos y la calidad de la participación

4. Conclusiones

La experiencia descrita define un modo de colaboración de la universidad, concretamente el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba y la Sub-Red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje, con las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje en la provincia de Córdoba (España), poniendo en práctica un modelo de colaboración que profundiza en la dialogicidad e igualitarismo entre ambas. En esta ocasión, las escuelas han demandado al equipo universitario estrategias para la evaluación del impacto del proyecto de Comunidades de Aprendizaje puesto en marcha por la propia escuela al amparo de la convocatoria pública (Junta de Andalucía, 2012) y que tras el periodo establecido de cuatro cursos escolares ha de presentar sus avances a la comunidad educativa para que, en caso de que así se estime, se presente su renovación para otro cuatrienio.

Este proceso basado en la dialogicidad se ha circunscrito al Modelo Dialógico y Democrático de Evaluación (CREA, 2015), lo que supone la necesaria cooperación entre diferentes instituciones buscando un diálogo igualitario alejado del tradicional rol de experto de la academia.

Hay que indicar que la segunda fase de trabajo para la definición del modelo de autoevaluación se realizará en los primeros meses del curso 2016/2017 con la intención de que la propuesta completa pueda utilizarse durante ese curso.

Desde nuestra perspectiva destacamos que la propuesta elaborada ha tenido una acogida positiva en distintos foros que están profundizando en la evaluación de los proyectos de comunidades de aprendizaje en Andalucía.

5. Referencias

- Antúñez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/477>.
- CREA (2013). *Transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje*. Material de Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 3. Documento policopiado

- CREA (2015). *Democratic Dialogic Evaluation en las Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/evaluacion-cda/>
- Fernández Ballesteros, R. (2014). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, A. y Díaz-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 10 (3), 103-118. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_gomez_diez.pdf.
- Includ-Ed Consortium (2011). *Actuaciones de Éxito en las Escuelas Europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Junta de Andalucía (2012). *Orden 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza de "Comunidades de Aprendizaje"* (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 16, de 28 de junio de 2012).
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11 (3), 437-457
- Sampé Compte, M., Arandía, M. y Elboj, C (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, 119-132.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos en *Contextos Educativos*, 3, 81-88.

EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR

M. de Jesus Gallegos Santiago, Joaquin Vazquez Garcia,
Eloisa Gallegos Santiago, Alma Adriana Leon Romero,
Universidad Autonoma De Baja California
chuyita@uabc.edu.mx

Contextualización

En la Universidad Autónoma de Baja California, se encuentra en el noroeste de México, y dentro de ella encontramos a la Facultad de Ciencias Humanas en la que se realizó una investigación sobre los tipos de evaluación que utiliza el docente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participa, es importante analizar la correspondencia entre el modelo educativo institucional, el modelo pedagógico que emplea el docente y modelo de evaluación que emplea el docente

Descripción de la aportación

Evaluación del aprendizaje

Tradicionalmente se ha concebido a la evaluación del aprendizaje en relación a la evaluación del rendimiento del aprendizaje logrado por el alumno, la cual puede tener como finalidad la realización de un diagnóstico, definición de los objetivos y verificar si se lograron. Se considera como un proceso que sirve de fundamento al proceso de enseñanza aprendizaje, que nos permitirá determinar hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos planteados. Por lo anterior, la evaluación de acuerdo con Saavedra (2004) debe cumplir cinco etapas principales: determinar lo que queremos evaluar, definirlo en términos de comportamiento, seleccionar situaciones adecuadas para la observación de los resultados, registro y resumen de los datos recogidos. Se debe aclarar que no solo se debe considerar el cambio de conducta, sino el crecimiento intelectual, la adquisición de destrezas y habilidades, el desarrollo mental del alumno en el dominio del programa.

En la actualidad no es suficiente que el maestro tenga un amplio conocimiento sobre la asignatura que impartirá, sino la capacidades que debe tener además para lograr que los alumnos aprendan los contenidos de su asignatura. Esto nos lleva a la conceptualización de

Aprendizaje (González, 2001) como el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, el enriquecimiento y transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad en general, se entiende como el cambio de conducta que se produce en los alumnos. Es importante por ello que el maestro identifique como aprende el alumno, que procesos internos lo llevan al aprendizaje significativo y que puede hacer el maestro para lograr este tipo de aprendizajes; ya que en la educación actual no se debe conformar con un aprendizaje memorístico.

Después de acercarnos a la conceptualización del aprendizaje corresponde ahora a Evaluación educativa, se concibe como un proceso dirigido a comprobar el grado de eficacia y calidad de todos los elementos que convergen en la realización del hecho educativo, para valorar dicho grado frente a parámetros de referencia y decidir qué hacer respecto a este (Giuseppad'Aostino de Cersosimo, 2007).

Lo importante de la evaluación del aprendizaje es que permita mejorar la práctica docente en cuanto a la selección, diseño y construcción de evaluaciones que extiendan el aprendizaje de los estudiantes (Castañeda, 2006).

La evaluación del aprendizaje se ha convertido en una temática abordada durante las últimas dos décadas, donde se preocupan por lo más novedoso para lograr una evaluación del aprendizaje con calidad, se han generado reformas educativas que se desvían en cuestiones administrativas olvidando el punto central, el académico, en el que no debe ser tampoco la preocupación la introducción del uso de tecnologías, sino como realizar una evaluación que nos permita valorar el aprendizaje del alumno y el papel de todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar el logro de los fines planteados. Es importante un cambio en la concepción de la evaluación del aprendizaje no verlo como un proceso aislado sino articulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina & Verdejo: 2001).

De acuerdo con Pérez (2009) se debe dar un salto cualitativo en la evaluación pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje, lograr pasar de un requisito de control y clasificación a una evaluación como instrumento de aprendizaje. La evaluación educativa debe involucrar a todos los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje, para que su retroalimentación sirva para favorecer y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para lograr pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo se debe pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje, es decir, de un requisito de control y clasificación a un instrumento de aprendizaje.

Desafortunadamente en la actualidad parece ser que las cosas no mejoran en este tema, ya que muchos profesores no utilizan la diversidad de formas para la evaluación, y sólo evalúan en un único momento, regularmente al finalizar el período de clase o de acuerdo al calendario de exámenes ordinarios finales –sin mencionar el tipo de preguntas o examen– limitando la evaluación a una sola oportunidad, y hasta en algunos casos se evalúa en equipo con la idea de fomentar el trabajo grupal –sobre todo cuando los grupos son de más de 25 alumnos– aunque la nota se otorgue de manera individual, porque así lo establece la normatividad.

Por otro lado cuando se trata de asignaturas con prácticas, se evalúa la práctica de acuerdo a las evidencias presentadas (bitácora de visitas, supervisión de las prácticas, entrega de reportes) más que considerar un examen escrito. Es decir se sigue evaluando a los alumnos de acuerdo a la experiencia y conocimiento del tema de evaluación, más no es seguro que se evalúe de acuerdo a la manera de enseñar. Finalmente, existen muchos factores que determinan qué y cómo evaluar, por ejemplo, ya una vez que se tienen los resultados, hay que seguir un trámite administrativo, llenar formatos y entregar a quien corresponda, lo que a veces provoca pensar de manera detenida sobre cómo hay que evaluar, además de entregar los resultados en una fecha y hora propuesta por las autoridades de la escuela o centro educativo, lo que trae como consecuencia el uso de formas de evaluación que eviten el cansancio o fatiga, para así aprovechar mejor el tiempo. Entonces, pasa a segundo término si la manera de enseñar fue en base a un modelo educativo determinado y si el aprendizaje del alumno fue significativo, es decir si este tiene una evolución, si el alumno mejora o logra adecuadamente la competencia y si las formas o estrategias de enseñanza son las adecuadas.

Resultados:

Se realizaron entrevista a 22 docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de los cuales 2 poseen licenciatura, 7 con maestría y 13 doctorado.

Dentro de las preguntas realizadas fueron interesantes las respuestas que obtuvimos respecto a su opinión sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior

Los docentes que tienen estudios de licenciatura opinan: que se requiere cambiar el concepto de evaluación ya que generalmente se centra en exámenes escritos y/o formatos tradicionales.

Consideramos que la evaluación son los juicios de valores que el profesor va realizando antes, durante y posteriormente al proceso de enseñanza aprendizaje y que inicia en todos los factores y actores del hecho educativo con la finalidad de mejorar el aprendizaje, controlar

y monitorear el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

Es interesante encontrar una respuesta de una persona que tiene 11 años de experiencia docente y que nos mencione que se requiere superar los formatos tradicionales de la evaluación y un docente con 46 años de experiencia con un concepto muy complejo de la evaluación donde implica a todos los procesos de enseñanza aprendizaje, durante todo el proceso y no solo centrado en conocimientos.

Será importante realizar apoyos a los docentes para fortalecer sus conocimientos respecto a la evaluación y no esperar que pasen casi 50 años de experiencia para que logren tener claro el papel de la evaluación en su quehacer docente.

Los docentes que tienen estudios de maestría consideran que:

La evaluación del aprendizaje es un área muy importante tanto en educación superior como en todos los niveles ya que provee información esencial sobre el avance del estudiante. Constituye además una retroalimentación sobre los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Consideramos que la evaluación en educación superior ha avanzado mucho y aunque existe un predominio de la evaluación, tanto formativa como sumativa, que se basa en evidencias de desempeño con respecto a las competencias, aún persisten practicas evaluativas tradicionales que solo buscan más que evaluar solo medir la cantidad de aprendizajes logrados en los alumnos. Es una herramienta indispensable para determinar el grado de avance y aprendizaje de los estudiantes ante la competencias delimitadas para cada programa de unidad de aprendizaje (conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes).

Como una actividad continúa y sistemática la cual tiene como objetivo recoger información sobre el proceso E-A y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso. El cual servirá de gran ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos. La evaluación es fundamental del PEA, es útil desde el inicio del proceso, lo interesante es cómo la aplicamos, cuándo y dónde durante el proceso educativo.

La evaluación es la guía y fundamento de la práctica del docente como resultados de su planeación, estrategias y exploraciones o evaluaciones aplicadas a un grupo de estudiantes, que pueden dar respuesta a la orientación o intención del cumplimiento de los objetivos y/o competencias a desarrollar en ellos.

La evaluación no solamente nos indica el conocimiento, es algo más allá, dentro del

aprendizaje está la competencia de trabajo en equipo, colaboración, participación, la aplicación de valores dentro del proceso de aprendizaje, es algo más que nos aporta su cualidad para cada rubro a calificar o valorar en el proceso de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje es la oportunidad que tenemos los docentes para mejorar e implementar mejores procesos innovadores que logren la competencia y aprendizajes esperados en los estudiantes.

Consideramos que evaluar el aprendizaje permite corroborar si el alumno se está apropiando de información y está desarrollando las habilidades que se desean. Deber ser objetiva y permanente.

Es una situación didáctica que engloba todo el proceso de aprendizaje, la cual interviene el alumno-profesor. Suele evaluarse para medir o determinar las causas o dificultades en los aprendizajes. La evaluación del aprendizaje debe ser una actividad sistemática y continua que ayude a mejorar la calidad del aprendizaje, por ende el rendimiento académico de los alumnos.

Se observa en estas opiniones un cambio respecto a los docentes con licenciatura, reconocen la importancia que tiene la evaluación en el proceso, pero que desafortunadamente siguen presentándose las prácticas tradicionales centradas en la medición de conocimientos.

Los docentes que tienen estudios de doctorado comentaron que:

Tiene libertad de cátedra el docente, esto hace que la evaluación sea abierta a lo que la materia en cuestión requiera. Todo basado en el reglamento institucional.

Consideramos que aún falta camino por recorrer en este tema. Al pertenecer a un sistema como el nuestro donde otorgamos números a la calificación en ocasiones nos olvidamos de los aprendizajes significativos difíciles de medir, el impacto de los aprendizajes es distinto en cada estudiante, es un tema interesante pero complejo.

Asimismo la evaluación ha sido poco evaluativa de un modelo a otro sigue planteándose como un proceso que independientemente del modelo, lo tradicional continua predominando. La evaluación es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso educativo, este proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: la academia, lo laboral y la cotidianidad .

La evaluación del aprendizaje en la educación superior nos apoya para conocer el aprovechamiento de los aprendizajes de los estudiantes utilizando diferentes formas para poder obtener los resultados.

Debe ser un proceso retroalimentador que sirva para mejorar el proceso de enseñanza

aprendizaje, no solo un proceso de medición que arroje calificación y debe estar presente al inicio, durante y al finalizar el proceso.

Se ha avanzado ya que en la mayoría de las evaluaciones que realizamos los maestros en la Facultad no se basan únicamente en exámenes de opción múltiple.

Es difícil opinar acerca de cómo se evalúan los aprendizajes en la educación superior, en el caso de la UABC, cada carrera tiene sus formas de evaluar, en Ciencias Humanas considero que la evaluación de los aprendizajes no son lo complejo que debería ser, se debe exigir más a los estudiantes y cumplir con los niveles de complejidad que se establecen en el plan de estudios.

Hace falta que los profesores reconozcamos más el papel estratégico que tiene la evaluación para mejorar el aprendizaje y el resto de procesos educativos, tener claridad sobre eso nos llevaría a prepararnos más en su estudio y sobre todo en su práctica.

El tema de la evaluación es muy complejo puesto que muchas veces los maestros no sabemos para qué evaluamos, si es solamente para dar una calificación o para ver si los alumnos aprendieron, la simulación en la educación y en la evaluación es una constante; especialmente en estos momentos debe existir un abanico de estrategias y opciones para evaluar a los alumnos, a fin de asegurarse que ellos se apropien de la mejor manera de los aprendizajes y al mismo tiempo rescatar todas sus habilidades y potencialidades.

Existe mucha incongruencia entre los perfiles de formación y los productos, habilidades y conocimientos requeridos.

Creo que pasa por modas, a veces se centra más en la eficacia y no eficiencia, lo relaciono más con indicadores que con evaluación de procesos

Que debe de ser un proceso permanente que pueda lograr dos propósitos: Evidenciar el aprendizaje logrado para el docente así como para el estudiante y retroalimentar los procesos de enseñanza para la incorporación de mejorar y la disociación de dificultades o problema en el proceso.

Se reconoce por estos docentes que la evaluación es un proceso complejo que está limitada por reglamentos institucionales donde la calificación es un elemento importante para la obtención de las acreditaciones ante la sociedad. Dependiendo de la carrera donde se imparta la docencia los criterios de evaluación cambia, pero no se debe olvidar que se realiza un esfuerzo educativo en función de un plan de estudios que pretende lograr competencias y estas son las que deben guiar tanto el proceso de enseñanza aprendizaje como los procesos de evaluación.

En cuanto a la pregunta realizada sobre los criterios más comúnmente utilizados para evaluar el aprendizaje de sus alumnos encontramos lo siguiente:

Los docentes que tienen estudios de Licenciatura comentaron los siguientes criterios: asistencia, participación, practica de los conocimientos, análisis, síntesis y aplicación de conocimientos (esquemas, debates, síntesis, paráfrasis), tareas, examen, exposiciones e investigaciones.

Los docentes que tienen estudios de maestría comentaron los siguientes criterios: participación, realización de trabajos, reportes de lecturas, resúmenes, ejercicios, tareas mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, pruebas objetivas, evaluación escrita, proyectos educativos, carpeta de evidencias, portafolios, rubricas, trabajo en equipo, actitudes, formas de expresión escrita y verbal, autoevaluación del estudiante, exposición, análisis de casos , ensayos, bitácoras, resolución de problemas, investigación

Los docentes que tienen estudios de maestría comentaron los siguientes criterios: Participación, practicas externas, tareas, mapas mentales, mapas conceptuales, reportes de lectura, exámenes escritos y prácticos, proyectos, autoevaluación, coevaluación, ensayos, investigación

Independientemente del grado de formación encontramos coincidencias en los criterios más comúnmente utilizados para evaluar el aprendizaje de sus alumnos como son: participación, tareas, mapas mentales, mapas conceptuales, examen, exposiciones, proyectos, investigación y ensayos. Lo importante es que los docentes ya no se centran solo en el examen para valorar el resultado del aprendizaje, y el porcentaje que se le da al examen no es el determinante para la valoración final.

Y por último se les pregunta a los docentes si utilizan alguna estrategia o recurso de evaluación que lo puedan considerar como innovación

Los docentes que tienen estudios de Licenciatura comentaron lo siguiente:

-El examen escrito como último recurso y no como lo único o lo obligatorio; Videos ver en casa; Visita a instituciones y asistencia a eventos

Los docentes que tienen estudios de maestría comentaron lo siguiente:

Coevaluación, prácticas académicas, elaborar y evaluar una página web, creación de un blog, grupo de investigación con la metodología del aprendizaje cooperativo, trabajo vivencial y rúbricas para las exposiciones y reportes de lectura

Los docentes que tienen estudios de doctorado comentaron lo siguiente:

Como opción la coevaluación y autoevaluación; Portafolio de evidencias electrónico; Crucigramas, sopa de letras, memoramas; Practicas académicas y Practicas de investigación

En este apartado los docentes no considerar que sean precisamente estrategias o recursos innovadores, sino en función de las necesidades de las materias que imparten ajustan los criterios de evaluación como es el caso del que utiliza elaborar y evaluar una página web, o crear un blog.

Conclusiones: Al realizar esta investigación nos hemos percatado del avance que se vive en la cultura de la evaluación donde los docentes nos expresan que el examen no debe ser el único instrumento a utilizar para realizar la evaluación. Sin embargo, existen casos aun en los niveles de educación superior que sigue prevaleciendo la cultura del examen como el único informador sobre el logro del aprendizaje del alumno, a pesar de cursos de actualización docente.

Podemos afirmar que existen dos corrientes vigentes entre los docentes, por un lado los que siguen dentro del modelo de la tecnología educativa abusando de las pruebas objetivas y algunos de las pruebas de ensayo, y el resto intentando acercarse a los modelos constructivistas o basados en competencias donde se apoyan en diversos instrumentos para dar cuenta del desempeño del estudiante en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debe reforzar el área de la evaluación educativa a través de programas de formación docente que les permitan conocer otras opciones que pueden emplear para realizar esta parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro del programa educativo en que participamos corresponde a un modelo basado en competencias, por ello se debe reconocer a los docentes que ya han incluido dentro de sus instrumentos aquellos que se promueven en este modelo como son: Resolución de problemas, Escribir para aprender, Casos, Aprendizaje cooperativo, Proyectos, Memorias, Informes, Rubricas, Portafolios, entre otros. Y formar a los docentes que desconocen estos instrumentos de tal manera que vayan identificando las bondades que se pueden desprender de cada uno de ellos, en función a las necesidades de los contenidos de las unidades de aprendizaje que imparten y concientizarlos que participan en un modelo curricular basado en competencias donde se promueve el desarrollo de ciertas competencias las cuales requieren como se menciono anteriormente de desarrollo y maduración, lo cual lo deberá tener presente quien participa como docente en el momento de la evaluación.

REFERENCIAS

Castañeda F., (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Evaluación del Aprendizaje en el nivel universitario*. Ed. UNAM/CONACYT

Giuseppad'Aostino de Cersosimo. (2007) *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*

González O., V. (2001). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. Pax, México.

Medina D., M del R. y Verdejo C., A L. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*. Editorial Isla Negra, Puerto Rico.

Pérez G., A. (2009) *La evaluación como aprendizaje*. Madrid, Akal.

Saavedra R., M.S. (2004). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. Pax, México

IMPLICACIONES DE LA ORGANIZACIÓN EN LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Aleix Barrera Corominas
Universitat Autònoma de Barcelona
aleix.barrera@uab.cat

Resumen:

La presente aportación recoge los resultados de un estudio cuyo foco de análisis comparado de la transferencia de los aprendizajes adquiridos en formación en modalidad *Blended Learning* y los aprendizajes informales adquiridos en Comunidades de Práctica en el marco de la Administración pública de Justicia de la Generalitat de Catalunya. Los principales resultados conseguidos en la dimensión organizativa, concretamente en las variables asociadas a la dirección y los superiores jerárquicos, apuntan a una mayor alineación de los objetivos de las Comunidades de Práctica con los de la organización, una mayor percepción de apoyo a la colaboración por parte de los directivos, así como un mayor interés en los resultados de la CoP por parte de los superiores jerárquicos y la dirección de la organización.

Introducción

Los cambios en los entornos sociales, culturales, políticos y económicos empujan a las organizaciones hacia la actualización constante para poderse mantener en línea con lo que los ciudadanos demandan, lo que contribuye a que la gestión del conocimiento y la formación se conviertan en elementos estratégicos para estas (Senge, 1992; Gairín, 2011). Con ello, la formación en el marco de las organizaciones abandona su función adaptativa y reactiva para pasar a ser una herramienta que permita anticipar cambios del entorno y, al mismo tiempo, deja de ser algo individual y pasa a ser considerada como colectivo y que fomenta la actividad laboral y la promoción profesional (Gairín, 2015). Es bajo esta perspectiva que se puede entender la importancia que tiene para las organizaciones generar y llevar a la práctica nuevos conocimientos para mantenerse en ventaja competitiva Schienstock (2004, p. 25), aunque como señala Cantón (2005), la mejor manera de generar nuevo conocimiento es partiendo

del conocimiento que ya tienen las personas que forman parte de la organización, puesto que localizar y utilizar el conocimiento que se posee es más rápido que crearlo. De este modo, las personas se convierten, junto con el conocimiento que poseen, en el activo central de las organizaciones para favorecer la mejora de sus resultados (León, Ponjuán y Rodríguez, 2006).

Considerando lo anterior, favorecer la transferencia de los conocimientos que poseen los miembros de la organización a su puesto de trabajo es un elemento a considerar para permitir la consecución de los objetivos que estas se proponen. Para ello una de las primeras fases es la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito, y para ello se han generado diferentes modelos vinculados a la creación y gestión de conocimiento colectivo en el ámbito organizativo, desde los clásicos de Nonaka y Takeuchi (1999), Firestone y McElroy (2003), Choo (2002) o Tiwana (2002), hasta otros adaptados a realidades específicas como los de Sallis y Jones (2002), o Gairín y Rodríguez-Gómez (2012) para el contexto educativo. El objetivo último que estos persiguen es coordinar estrategias que permitan la creación y sistematización del conocimiento a través del establecimiento de procesos y tecnologías para su almacenamiento.

En esta aportación se analizan como variables del entorno organizativo que estudios previos han identificadas como intervinientes en los procesos de transferencia de la formación al puesto de trabajo (Baldwin, Ford y Blume, 2009) influyen en los procesos de transferencia de aprendizajes informales adquiridos mediante Comunidades de Práctica (CoP de aquí en adelante).

Las comunidades de práctica como espacio de aprendizaje

Las CoP son consideradas como estrategia para la creación de conocimiento, son entendidas como grupos de personas que comparten intereses, problemas o la pasión por un tópico y profundizan en el conocimiento y entendimiento del mismo de forma conjunta (Wenger, 1999; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Entre sus ventajas se destaca que (Wenger, 2007):

- Permiten a los participantes asumir la responsabilidad colectiva de gestionar el conocimiento, reconociendo de esta forma que, si disponen de la estructura adecuada, se encuentran en la mejor situación para realizarlo;
- crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento, ya que las personas que forman parte de las mismas también son miembros de otras unidades organizativas;
- los participantes pueden hacer frente tanto a aspectos dinámicos y tácitos, de compartir y crear, como a aspectos más explícitos; y

- no están limitadas a estructuras formales, pudiendo superar barreras organizativas y geográficas.

Diferentes estudios, destacados en Gairín(2015), se han centrado en analizar los procesos vinculados con el desarrollo de CoP y coinciden en remarcar la importancia de factores tipo organizativo y de funcionamiento de la propia CoP como elementos clave facilitar el aprendizaje, la generación de conocimiento y el fomento de los procesos de innovación organizativa. Para que la CoP pueda producir aprendizajes informales es necesario que su diseño y desarrollo reúna determinadas características, que Fernández-de-Álava, (2014, p. 522-523) concreta en: (1) la interacción entre los participantes debe ser regular y frecuente; (2) la participación debe ser voluntaria, no determinada por la dirección; (3) la selección de las temáticas deben realizarla los técnicos, esto es, no los debe delimitar la dirección; (4) todas las opiniones versadas por los participantes deben ser respetadas; y (5) la decisión de creación de la CoP debe provenir de los técnicos, aunque la dirección puede actuar como facilitadora.

Asimismo, este tipo de comunidades son un buen lugar para facilitar que los participantes compartan conocimientos que han adquirido en otros contextos (Krishneveni y Sujatha, 2012), ayudando de esta forma a afianzar y llevar a la práctica conocimientos implícitos a los que no se había encontrado aún la aplicación práctica en el día a día laboral.

La transferencia de la formación

Transferencia de la formación se define como la *evidencia de que los nuevos conocimientos y habilidades se están aplicando en el puesto de trabajo* (Baldwin y Ford, 1988, Cheng y Ho, 2001, Holton et al. 1997, Saks, Salas, Lewis, 2014). Además, estas nuevas incorporaciones deben mantenerse en el puesto de trabajo en el tiempo, esto es, no únicamente es necesario que los cambios se produzcan, sino que lo importante es que estos tengan una permanencia. La transferencia debe tener así una dimensión organizacional que atañe a la transferencia, pues como expone el autor, que el empleado transfiera al puesto de trabajo lo que ha aprendido genera cambios en cuánto a la productividad y el funcionamiento de la organización. En este mismo sentido lo menciona Kontoghiorghes (2004), que en el último eslabón de su análisis sobre la transferencia sitúa la mejora personal y organizacional.

Baldwin y Ford (1988) fueron los primeros en agrupar las variables que influyen en la transferencia de la formación a partir de 3 grandes factores: características de los participantes, diseño de la formación y entorno de trabajo. Estos bloques han sido analizados y utilizados posteriormente por otros autores a la hora de realizar revisiones bibliográficas (Burke y

Hutchins, 2007; Ford y Weissbein, 1997; Tannenbaum y Yukl, 1992; Noe y Ford, 1992), considerándose que continúa siendo una definición válida actualmente.

Contextualización, muestra y metodología

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la Generalitat de Catalunya implementó el año 2005 el programa “Compartim” como estrategia para aglutinar las CoP ya existentes en el Departamento de Justicia, así como para promocionar la aparición de nuevas CoP entre sus integrantes (Martínez Marín y otros, 2015). Asimismo, en el marco de esta institución se organizan también actividades formativas en modalidad presencial y semi-presencial dirigidas todas a ellas al personal de la Administración de Justicia catalana.

El estudio se ha realizado a partir de un enfoque mixto, combinando el análisis documental y la realización de cuestionarios dirigidos a los participantes y entrevistas dirigidas a los participantes, moderadores y gestores del programa Compartim.

Conforman la población objetivo de estudio 262 profesionales, de los cuáles 191 participaron en CoP durante el año 2014, y 71 en actividades formativas en modalidad semipresencial (AF de aquí en adelante) durante el mismo período. Todos ellos fueron invitados a participar en el estudio de campo cuantitativo, respondiendo al cuestionario diseñado *ad hoc*, obteniéndose la participación de 251 profesionales, de los que finalmente se obtuvo una N=153, puesto que se excluyeron todos aquellos cuestionarios que no llegaban el 49% de respuestas válidas. De éstos, 114 participaron en CoP, y los 39 restantes en actividades formativas semipresenciales. En lo relativo al estudio cualitativo, se partió de 40 entrevistas realizadas en un estudio previo, de carácter eminentemente cualitativo (Gairín y otros, 2013) y se complementó con 15 entrevistas posteriores a la realización del cuestionario que permitieron contrastar los resultados obtenidos en con los mismos.

Para el análisis de los datos cuantitativos se aplican pruebas descriptivas, y se realizan comparaciones mediante la aplicación de la prueba Ji-cuadrado para variables dicotómicas y la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para las variables ordinales. En el caso de los datos cualitativos se utiliza el análisis de contenido como técnica que ha permitido realizar inferencias replicables y válidas de textos, proporcionando elementos de comprensión

Resultados

En relación a las cuestiones relativas a **los objetivos de la organización**, los participantes en las CoP y los participantes en las AF consideran que mayormente la organización toma en

consideración la formación de sus miembros, valorado como acuerdo en un 62,3% y un 64,1% respectivamente. Ambos colectivos también están de acuerdo con que la organización fomenta la innovación y los procesos de cambio, siendo el 58,8% en CoP y el 59% en AF.

Se observan diferencias significativas ante la consideración de la creación y gestión del conocimiento entre los objetivos de la organización ($\chi^2(1) = 5,31$; $p = 0,02$) al con un acuerdo del 73,7% de los participantes en CoP y un 53,8% de los participantes en AF. Se recoge que los participantes en AF están de acuerdo en un 56,4% de los casos, frente a un 48,2% en el caso de los participantes en CoP, en que la actividad en la que han participado es un aspecto prioritario para la organización.

En los resultados de las variables vinculadas a **la dirección**, se producen diferencias estadísticamente significativas al preguntar sobre el interés de la dirección por los resultados de las CoP/AF, respondiendo de acuerdo a la afirmación el 64,9% de los participantes en CoP y el 41% de los participantes en AF ($\chi^2(1) = 6,84$; $p = 0,009$). En lo relativo al fomento de la formación de los empleados, ambos grupos están mayoritariamente de acuerdo (57,9% en CoP y 59% en AF). Destaca que el 44,7% de los participantes en CoP y el 41% de los participantes en AF consideran no estar de acuerdos ante la afirmación que indica que la dirección de la organización de interesa por el desarrollo profesional de sus empleados.

Me ha pasado que para poder asistir a reuniones de la CoP me han dicho que la asistencia a las mismas no queda cubierta en mi jornada laboral, que tengo que cogerme horas de formación. (CPA4-13:13)⁶

Al analizar las respuestas obtenidas en relación al grupo de cuestiones vinculadas a **los superiores jerárquicos**, disponibles en la tabla 1, se observa que los participantes en CoP consideran en una mayor medida que estos se interesan por aquello que realizan sus colaboradores cuándo participan en las CoP. Así, los participantes en CoP lo afirman en un 64% de los casos, frente al 41% de los participantes en AF, apreciándose diferencias significativas ($\chi^2(1) = 6,32$; $p = 0,01$).

No creo que los superiores tengan demasiado en cuenta la formación de un funcionario, o por lo menos yo no lo percibo así.; (...) Tú detectas en qué te puedes formar, pero tu jefe no sabe en qué te has formado, o si lo sabe, no pone facilidades al respecto. (AFA2-19:20)⁷

También se observa una tendencia a la significación estadística en las respuestas a la pregunta sobre las facilidades a la participación de sus colaboradores en las CoP o AF. En este sentido, el 77,2% de los participantes en CoP están de acuerdo con esta última afirmación,

⁶CPA – Participante Comunidad de Práctica.

⁷AFA – Participante Actividad Formativa.

frente al 61,5% de aquellos que han participado en AF. De todas formas, en la fase de entrevistas se recogieron valoraciones que contradicen este resultado:

Como he dicho anteriormente, te ponen problemas para asistir a formación así como también a las diferentes actividades formativas y reuniones planificadas en la comunidad de prácticas.
(CPA3-20:20)

	CoP (114)		AF (39)		$\chi^2_{(1)}$	p
	n	%	n	%		
Faciliten la participación de sus colaboradores en...						
Es desacuerdo	2	22,	1	38,	3,63	0,06
	6	8	5	5		
Es acuerdo	8	77,	2	61,		
	8	2	4	5		
Se interesan por aquello que sus colaboradores realizan en...						
Es desacuerdo	4	36,	2	59,	6,32	0,01
	1	0	3	0		
Es acuerdo	7	64,	1	41,		
	3	0	6	0		
Fomenta la aplicación del que han aprendido a su puesto de trabajo						
Es desacuerdo	5	50,	2	56,	0,48	0,49
	7	0	2	4		
Es acuerdo	5	50,	1	43,		
	7	0	7	6		
Han facilitado mi participación en la CoP/AF						
Es desacuerdo	2	23,	1	28,	0,32	0,57
	7	7	1	2		
Es acuerdo	8	76,	2	71,		
	7	3	8	8		
Se han interesado por lo que he aprendido en la CoP/AF						
Es desacuerdo	5	48,	2	61,	1,12	0,29
	9	2	4	5		
Es acuerdo	5	51,	1	38,		
	5	8	5	5		
Han fomentado que se aplique lo que he aprendido al puesto de trabajo						
Es desacuerdo	5	50,	2	61,	1,55	0,21
	7	0	4	5		
Es acuerdo	5	50,	1	38,		
	7	0	5	5		
Me dan autonomía para introducir cambios en mi puesto de trabajo						
Es desacuerdo	5	50,	1	38,	1,80	0,18
	8	9	5	5		
Es acuerdo	5	49,	2	61,		
	6	1	4	5		

Tabla 1: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a los superiores jerárquicos.

La afirmación mejor valorada es la referente a la facilitación de la participación en las CoP y AF, siendo valorada positivamente por el 76,3% de los participantes en las CoP, y el 71,8% de los participantes en AF. Sin embargo, contrasta con las puntuaciones obtenidas en relación a las valoraciones del interés mostrado por los superiores sobre aquello que se ha aprendido y

el fomento de que se aplique lo aprendido en el puesto de trabajo, valorado negativamente en ambos casos, con un 61,5%, por parte de los participantes en AF. En el caso de los participantes en CoP, el 51,8% considera que sus superiores han mostrado interés por lo que han aprendido en la misma, y el 50% está de acuerdo en que se ha fomentado que se aplique lo aprendido en el puesto de trabajo.

Finalmente, al preguntarles sobre la autonomía que se les da para introducir cambios en su puesto de trabajo, el 50,9% de los participantes en CoP consideran que no existe, frente al 61,5% de los participantes en AF que consideran que si se les proporciona dicha autonomía.

Conclusiones

Los resultados permiten identificar que la organización tiene entre sus objetivos el fomento de la innovación en los procesos de gestión, siendo una percepción más alta en el caso de los participantes en las CoP, lo que se relaciona con una mayor transferencia de los aprendizajes, puesto que Bates y Khasawneh (2005) identifican la percepción de cultura de innovación como un factor que influye positivamente en la transferencia.

Se promueve que las actividades que se realizan se vinculen con los objetivos de la organización, puesto que así lo consideran el 61,43% de los que responden el cuestionario, algo que es clave para una correcta delimitación y priorización de las necesidades formativas (Peñalver, 2010). Lo mismo se observa en los resultados cualitativos de las entrevistas. Aunque los resultados de la primera fase no muestran diferencias significativas ante esta afirmación, las entrevistas ponen de manifiesto una mayor relación de las CoP con la realidad laboral, puesto que los participantes en la misma intentan dar respuesta a situaciones vinculadas con su actividad diaria, mientras que los participantes en AF deben buscar entre la oferta aquel curso que consideran mejor puede encajar con su perfil.

Las respuestas de los participantes en relación a los superiores jerárquicos muestran que estos se interesan por aquello que los colaboradores realizan en las AF o CoP presenta un porcentaje de respuestas afirmativas del 58,17%, y una diferencia significativa entre las valoraciones de ambos grupos ($\chi^2(1) = 6,32$; $p = 0,01$), siendo el grupo de participantes en CoP los que presentan unas valoraciones más altas. La valoración significativamente más positiva por parte de los participantes en CoP puede explicarse por el hecho que los moderadores en muchas ocasiones tienen cargos de responsabilidad dentro de los servicios, motivo por el que los participantes percibirían que hay interés por los resultados conseguidos. Este aspecto podría influir de forma positiva en una mayor transferencia debido a la implicación de los mismos en un proyecto compartido (Lim, 2000).

Bibliografía

- Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Baldwin, T.T., Ford, J.K. y Blume, B. (2009). *Transfer of training 1988-2008: an updated review and agenda for future research*. G.P. Hodkinson y J.K. Ford (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 41-70) Nueva York: Wiley & Sons, Ltd.
- Barnet, S.M. y Ceci, S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.
- Bates, R. y Khasawneh, S. (2005). Organizational Learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.
- Blume, B.D.; Ford, J.K.; Baldwin, T.T. y Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Burke, L. y Hutchins, H. (2007). Training transfer: an Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Cantón, I. (2005). La calidad de las redes de conocimiento y aprendizaje. En *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (2) , 109-130.
- Cheng, E.W.L. y Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- Choo, C.W. (2002). Sensemaking, Knowledge Creation and Decision Making. En C.W. Choo y N. Bontis (Eds.) *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*. New York: Osford University Press.
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la Administración pública: evaluación y acreditación*. Bellaterra: Tesis Doctoral Inédita
- Firestone, J.A. y McElroy, M.W. (2003). *Key issues in the New Knowledge Management*. Burlington: Elsevier

- Ford, J.K. y Weissbein, D.A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- GairínSallán, J. (Coord.) (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. (pp. 13-32), Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2012). El modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 367, 633-646.
- Gairín, J.; Barrera-Corominas, A.; Fernández-de-Álava, M.; Rodríguez-Gómez, D. Martínez Marín, J. y Giménez Roig, D. (2013). Elements per a l'èxit de les Comunitats de Pràctica (CoP) a l'Administració pública. A J. Martínez Marín (Coord.) *Compartim eines i processos per a l'aprenentatge col·laboratiu*. (Pp. 172-182) Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Holton, E; Bates, R; Seyler, L y Carvalho, M. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resources Development Quarterly*, 8(2) 95-113.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.
- Krishnaveni, R. y Sujatha, R. (2012). Communities of Practice: An influencing Factor for Effective Knowledge Transfer in Organizations. *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 26-40.
- León Santos, M., Ponjuán Dante, G. y Rodríguez Calvo, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *ACIMED*, vol. 14(2). Recuperado de: <http://goo.gl/GiEAHY>
- Lim, D.H. (2000). Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education and Training*. 52(2) 243-257.
- Martínez Martín, J. (Coord.) (2015). 10 anys de Programa Compartim. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Noe, R. y Ford, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 10, 345- 384.

- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: University Press
- Peñalver, A. (2010). El momento de la identificación de las necesidades formativas. En *Capital humano*. 239, 28.
- Schienstock, G. (2004). Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE. *Revista Europea de Formación Profesional*, 33, 25-32.
- Saks, A. M., Salas, E. and Lewis, P. (2014), The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18, 81–83.
- Sallis, E. y Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education: enhancing leaning and education*. London: Kogan Page.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica
- Tannenbaum, S.I., Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review Pscyhology*, 43, 399-441.
- Tannenbaum, S., Mathieu, J., Salas, E. and Cannon-Bowers, J. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759–769.
- Tiwana, A. (2002). *The knowledge management toolkit: orchestratin IT, strategyu and knowledge platforms*. Upper Sader River, N.J.: Prentice Hall
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Nueva York: Cambridge University Press
- Wenger, E.; McDermont, R ,y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press
- Wenger, E. (2007). Communities of practice. A brief introduction. Recuperado de: <http://goo.gl/ndeJ26>
-

INDICADORES DE DESEMPEÑO EN DIRECTIVOS DE SECUNDARIAS GENERALES

UN ANÁLISIS DESDE SUS TRAYECTORIAS LABORALES

Ana Bertha Luna Miranda
César Sánchez Olavarría
Universidad Autónoma de Tlaxcala
ablumi@hotmail.com

Resumen

La dirección escolar es un tema emergente en la actualidad, así como el de los actores que asumen esas funciones y son responsables de la gestión de cambios e innovaciones que se promueven desde las políticas públicas y de las reformas educativas en el sistema educativo mexicano. Se utilizó un enfoque mixto, con la aplicación de una encuesta y una entrevista a directivos. Se presentan resultados de atributos e indicadores que dan cuenta de una diversidad de factores como la satisfacción en su formación como directivos y la construcción de sus trayectorias, lo que impacta al momento de realizar dicha gestión y se vuelve determinante en sus necesidades y logros. El perfil profesional heterogéneo de los directivos marca las fortalezas y oportunidades en sus trayectorias laborales para una gestión efectiva.

Palabras clave:

Liderazgo, Directivos, Satisfacción laboral, Gestión educativa y Trayectorias.

Los estudios de trayectoria y liderazgo en directivos. (Marco teórico y contextual)

Los estudios de trayectoria tienen como antecedentes los estudios de seguimiento de egresados, los cuales se volvieron frecuentes en las Instituciones de Educación Superior en los 90s con el auge de los procesos de calidad. Las investigaciones sobre la trayectoria de los empleados y profesionistas están relacionadas con la estabilidad del empleo, lo cual se considera que se alcanza a partir de los cinco años de egreso (Valenti, et al, 1997; Ruiz, 2004; Sánchez-Olavarría, 2012). Dentro de los estudios de trayectoria sobresalen los de tipo

formativo (trayectorias educativas, de participación, académicas y escolares) y los relacionados con el campo de trabajo (profesional y laboral). De estas últimas, la trayectoria profesional hace referencia específicamente al trayecto laboral de un individuo relacionado con su profesión (Sánchez-Olavarría, 2014). La trayectoria laboral consiste en analizar el recorrido, relacionado o no relacionado con su formación, que un individuo va construyendo a lo largo de su estancia en el mercado de trabajo. En este último tipo de trayectoria es donde se ubica el presente estudio, en el que los sujetos son los directivos de secundarias generales del Estado de Tlaxcala México, quienes desarrollan el liderazgo como factor de impulso en la gestión de sus instituciones. El director es el principal responsable de una institución educativa, puesto que tienen como una de sus funciones la toma de decisiones fundamentada para la resolución de determinadas problemáticas que se van presentando en su plantel. Villa-Treviño y Torres-Arcadia (2015) refieren que el director conoce cada una de sus funciones y tiene las habilidades requeridas para dicho puesto. No obstante, en la mayoría de los casos, carece de una formación adecuada, lo que se refleja en la mayor atención a las actividades administrativas (García, 2011), además de que existen ciertas características individuales como el liderazgo que lo hacen diferente a los demás y que influyen de manera positiva o negativa durante su gestión (Villa-Treviño y Torres-Arcadia, 2015).

El liderazgo en directivos ha sido un tema muy recurrente en la investigación educativa, por lo que existe una diversidad de definiciones al respecto. La Real Academia de la Lengua Española define liderazgo como “situación de superioridad en que se halla una institución u organización, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito” (RAE, 2014). Por su parte, Hunter (1996) y Dilts (1998) coinciden en señalar que el liderazgo consiste en dirigir los esfuerzos de un grupo de personas hacia metas comunes. Otros estudios afirman que el liderazgo es un proceso de influencia entre quien la ejerce y quienes la reciben que implica un cambio (Vázquez, Bernal y Liesa, 2014). La revisión de literatura ha permitido identificar diferentes tipos de liderazgo, entre los que se encuentran: El distribuido que consiste en delegar responsabilidades a otros y, posteriormente, ellos deben dar cuenta de las mismas. El socioformativo hace referencia al desarrollo de una formación integral y de competencias para la resolución de problemas a partir de proyectos. El transformacional reside en lograr la aceptación y el compromiso de los involucrados en los intereses colectivos para el logro de la misión por encima de los individuales. El transaccional está relacionado con el intercambio valor-trabajo entre las actividades que realiza la gente y el valor que les otorga el líder. El individual consiste en la superioridad que logra una persona o grupo en el ámbito en el que se desenvuelve. Finalmente, el colectivo se refiere a la conducción de esfuerzos de un grupo de personas hacia un mismo objetivo.

Sin embargo, es el liderazgo pedagógico (instruccional o educativo) el segundo factor más

importante para el desarrollo de la institución, después de la enseñanza en el aula (Bolívar, 2015). Este liderazgo centra sus esfuerzos en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, aunque el papel de enlace entre el director y los estudiantes es desempeñado por los docentes. Son ellos en los que se refleja este tipo de liderazgo a partir de dotarles con las herramientas e infraestructura necesaria para que desempeñan su labor de la mejor manera. El buen ambiente laboral, la buena disposición, las condiciones laborales y la capacitación para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes son determinantes en la motivación del personal, lo que recae en una premisa básica en cuestiones laborales en este caso de los docentes. Si ellos se sienten “a gusto” en lo que hacen, desempeñarán mejor su labor y esto a su vez se manifestará en el rendimiento de los estudiantes. El objetivo de esta comunicación: es analizar aquellos indicadores y atributos de desempeño de los directivos de Secundarias Generales, que actúan como factores de impulso, logros o barreras en sus trayectorias laborales.

Metodología

Esta investigación fue aprobada y financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México con clave 189760. Se realizó bajo un estudio de corte mixto (cuali-cuantitativo) que permitió contar con información empírica con base en datos recuperados de archivos.

Diseño del instrumento, validación y aplicación. Diseñamos y aplicamos una encuesta a directivos de secundarias generales, tomando como base la encuesta TALIS (Teaching and Learning International Survey, **TALIS**, por sus siglas en inglés) que es una importante contribución a la base de pruebas de la OCDE sobre la educación. Se le hicieron algunas adecuaciones para orientarla hacia un estudio de trayectoria profesional, validado con un alfa de Cronbach con un valor de .875 y aplicamos entrevistas biográficas.

Sujetos. Se tomó una muestra de 90 directores y subdirectores del subsistema en el estado, de diferentes etapas del ciclo profesional con la finalidad de recuperar elementos de su historia de vida como educadores en el nivel de secundaria. Se emplea como apoyo metodológico el enfoque biográfico narrativo. Se toman en cuenta 4 indicadores que definen datos: Sociodemográficos, de Perfil Profesional, de Perfil Laboral y de Capital Económico. Se analizaron los datos con el programa SPSS V. 21 y se presentan los resultados con gráficos, tablas y mapas mentales.

Resultados

1. Indicadores de desempeño en la trayectoria profesional de un directivo de secundarias Generales en Tlaxcala México.

Satisfacción laboral. Dentro de la valoración de entorno escolar de los directivos se mide como indicador de logro la satisfacción en el desarrollo de su empleo docente en el cargo de gestión educativa. La valoración realizada se presenta de la siguiente manera: en la 1ª. Categoría acerca del nivel de satisfacción por su trabajo realizado en la escuela, se analizaron varios mediadores que se pueden expresar por medio de indicadores. Los valores más altos obtenidos por el algoritmo calculado de respuesta de frecuencia positiva fue: su relación con los alumnos en un 79%; su relación con otros compañeros pares en un 78%; y la relación con los padres de familia en un 78%. La remuneración salarial siempre será tema de debate con lo cual muestran una satisfacción no aceptable dentro de la escala de significancia propuesta con un 52% de satisfacción lograda, por debajo de lo mínimo aceptable que es el 60%. Un nivel más bajo lo representa su satisfacción por los materiales de los estudiantes y la infraestructura de sus instituciones apenas con un 22% y 42% respectivamente (Ver figura 1).

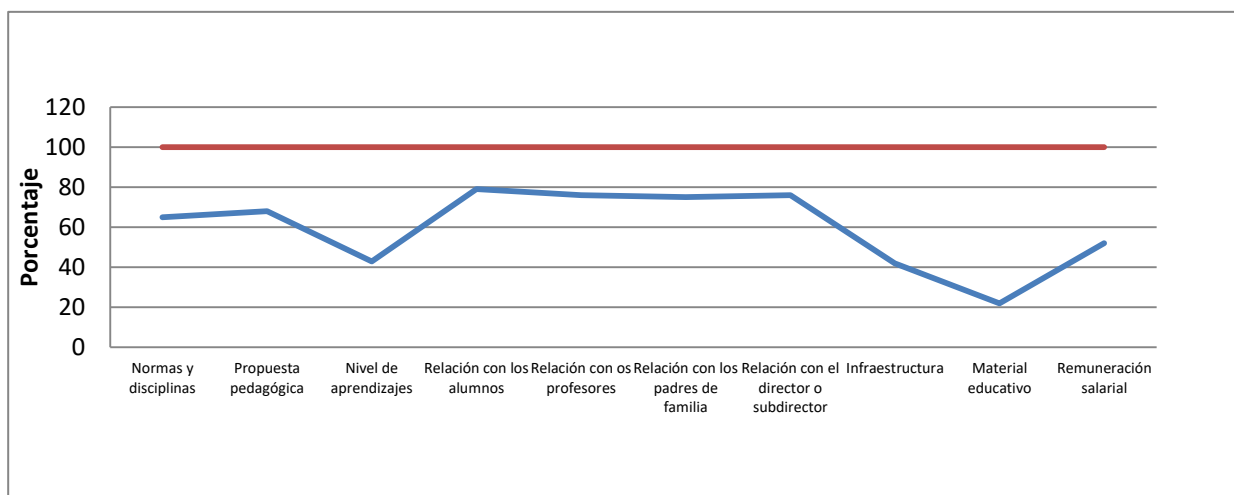


Figura 1. Nivel alcanzado en los factores mediadores con la satisfacción laboral. Fuente: propia de la investigación

Perfil profesional. El nivel de formación del directivo le permitirá tener una visión amplia para la gestión de los procesos y de los recursos. La formación profesional y el cargo de gestión requieren de una amplia formación en el sentido de la gestión del currículum a nivel secundaria para orientar a los estudiantes a un nivel superior. Del total de directivos, el 17% cuenta con normal superior, el 40% es pasante o tiene el nivel de licenciatura, es decir, 4 de cada diez tiene el nivel de licenciatura, el 8% cuenta con un especialidad, es decir, uno de cada 10

aproximadamente tiene especialidad, 3 de cada diez se ha formado en un posgrado y el 2% solamente ha alcanzado el nivel máximo de estudios de doctorado (Ver Figura 2).

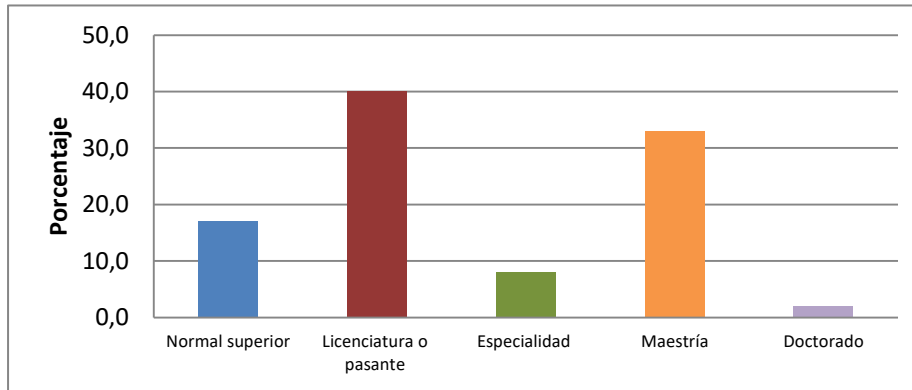


Figura 2. Nivel máximo de estudios de los participantes. Fuente: propia de la investigación.

La formación profesional adquirida por los directivos y su trayectoria profesional tienen como base los estudios realizados previamente a su ingreso como docentes de educación secundaria. Mientras se desempeñaron como docentes frente a grupo, sus intereses de superación académica estaban relacionados con las disciplinas o materias que impartían, por lo mismo, al obtener un ascenso a cargo directivo, su perfil profesional requiere actualizarse y reorientarse hacia las funciones directivas pedagógicas. Mientras eso sucede, de acuerdo a los comentarios recuperados en las entrevistas, el directivo se va formando en la práctica. Los resultados de la entrevista aportan lo siguiente:

Entrevistador. Para desempeñarse como directivo, ¿no necesitaba actualizarse en el manejo de personal, liderazgo y conocer el llenado del papeleo o cosas parecidas?

Subdirectora B. “Definitivamente sí. Sobre todo al principio. Yo lo había visto en mi escuela como docente pero no es lo mismo. Nos piden mucha documentación y era necesario ponerse de acuerdo con los administrativos. A los subdirectores nuevos nos dieron cursos por ejemplo de “Horarios” y de “Contraloría”, para conocer al menos lo básico, pero también va uno aprendiendo en el transcurso del camino. Actualmente ya hay muchas oportunidades para que nosotros nos capacitemos. Mínimo unos dos diplomados en el año. Uno por Carrera y otro, debido a tantas reformas. Sin embargo, he tomado algunos cursos en el Tecnológico de Monterrey. Ahorita en el diplomado que estoy tomando, estamos viendo Supervisión y Acompañamiento a directivos y docentes. Yo creo que eso me va a servir mucho”.

Recientemente, se han establecido las dimensiones, parámetros e indicadores del perfil esperado en un director de escuela secundaria, pero anteriormente, para ascender a cargos directivos, dependía del puntaje alcanzado en el escalafón (rangos que definen funciones jerárquicas, administrativas, operativas, o ser tan solo un elemento honorario en el sindicato docente) y la autorización de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así lo confirman los

siguientes relatos;

Entrevistador. Si un docente aspira a ser subdirector, existe la plaza, cumple los requisitos y lo ascienden, ¿no es necesario que se capacite para las funciones directivas antes de ascenderlo?

Director S. *“No, principalmente depende del puntaje que se tenga en el escalafón.*

Entrevistador. Hace un momento me comentó usted, que cuando quiso ingresar como docente en secundaria, fue bloqueado porque no tenía el perfil docente. ¿Para ser directivo no sucede lo mismo? ¿Por qué usted ha tomado cursos de matemáticas y química, pero nunca tomó cursos sobre temas de dirección, liderazgo, administración educativa?

Director S. *“No nunca, hasta ese entonces nunca, por ello decía que al llegar a la subdirección había que llegar a aprender. Debo reconocer que cuando ya estamos en la función directiva, aunque nos de pena, es mejor preguntar que equivocarse”.*

Entrevistador. ¿Posteriormente si se ha actualizado en temas de dirección educativa?.

Director S. *“Si, en los talleres al inicio de cursos dirigidos a directivos, además estudié una especialidad en Evaluación y Práctica Docente en la Universidad Pedagógica Nacional”.*

Aceptar un ascenso a funciones directivas, representa un reto para aquellos docentes sin perfil directivo, sobre todo al inicio de la gestión. Sin embargo, las necesidades de desempeñarse eficientemente y capacitarse para ello, mueve a los directivos en funciones a buscar profundizar su formación profesional, como se puede apreciar en los comentarios de una subdirectora y en seguida un director en funciones y es como van trazando una trayectoria.

Los directores noveles en España acuden a cursos de formación pensando que alguien les dirá qué hacer y cómo hacerlo (con cierta ingenuidad y susto). Al asistir al curso se forman una primera impresión, pero cuando ya están en la práctica aparecen dudas e inseguridades, y afirma que “la identidad profesional y el liderazgo no constituyen realidades objetivas, que pueden ser descritas, analizadas, estudiadas y aprendidas, sino que son el resultado de un procesos de desarrollo personal que se lleva a cabo simultáneamente en el ejercicio directivo” (Teixedó, 2012; pág.130).

Antigüedad en el puesto. Más de un 80% tiene de 1 a 10 años como director, lo que implica que la planta directiva en las Escuelas Secundarias Generales del estado, tiene poca antigüedad en el cargo. A esto hay que añadir como rasgo distintivo del cargo, la rotación frecuente que les es demandada por sus autoridades. El 45% de directivos tienen apenas un año en el cargo en la misma escuela y quienes han permanecido más de cinco años en la

misma institución son menos del 5%. Muchos docentes ingresan a cargos directivos en calidad de comisionados por un periodo mientras las autoridades asignan al definitivo. Por otro lado, es una práctica común, mover a los directivos de una escuela a otra, de manera frecuente, de acuerdo a las necesidades y conveniencias políticas de la SEP o el Sindicato para resolver conflictos, por ello, es difícil que un directivo permanezca por periodos largos en la misma institución (Ver Figura 3 y 4).

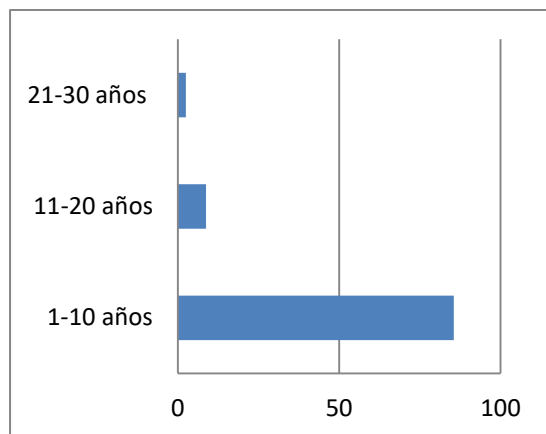


Figura 3. Años de directivo.

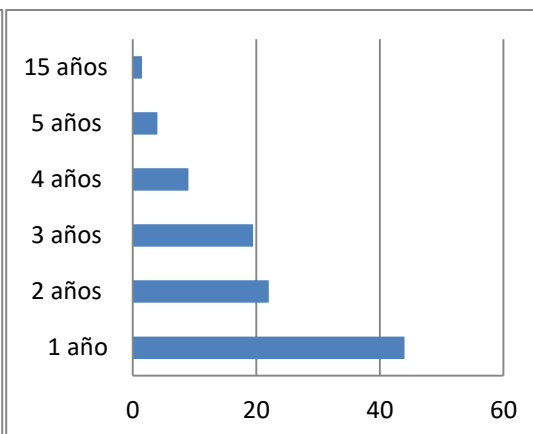


Figura 4. Directivo en la misma escuela

Lo anterior ha sido confirmado en diversas entrevistas realizadas durante esta investigación:

Entrevistador. Señor director, ¿cuánto tiempo pasó como subdirector, antes de obtener la plaza actual?

Director Z. *“Fui cuatro años subdirector”.*

Entrevistador. ¿En esta misma Escuela?

Director Z. *“No, en diferentes. Fui subdirector en Ixtenco, en Xaltocan, después me pasaron a Santa Ana, de ahí a Panotla y de Panotla a San Pablo del Monte”.*

Entrevistador. ¿Todos estos cambios en cuatro años se realizan por necesidades de la SEP o usted los solicitaba?

Director Z. *“Eran necesidades de la SEP y como le comentaba hace rato, no somos monedita de oro para caerle bien a todos. La mayor parte de situaciones que se han tomado en cuenta para cambiar a un directivo, es porque se impone la disciplina, porque se aplican las normas y los profesores no están de acuerdo y piden su cambio”.*

Entrevistador.

Hasta hoy tiene tres años con la plaza de director. En estos tres años ¿en cuántas escuelas

ha estado?

Director Z. “En tres escuelas, año y medio en dos anteriores y ahora estoy acá”.

Entrevistador.

¿Es una práctica común que un subdirector o un director esté poco tiempo en las escuelas?

Director Z. “Así es. Somo “aves de paso”. Tantito estamos allá, tantito estamos acá”.

Necesidades y logros. De esta manera es como por medio de la profesionalización docente que van teniendo, de manera accidentada, las necesidades planteadas como urgentes en su superación profesional. En lo formativo, lo asocian en un 27% con el valor más alto alcanzado a superarse en habilidades directivas, liderazgo y coaching; con un 20% solicitan su formación profesional en capacitarse en Gestión educativa; con un 19% les gustaría capacitarse en temas de índole pedagógico y actualización docente para la reforma; con un 14% en temas de evaluación institucional y evaluación del aprendizaje; en planificación docente y elaboración de proyectos con un 10%; con un 5% en trabajo colaborativo y con un 4% incluyen otros temas como gestión del capital humano, gestión del capital intelectual y temas varios de psicología como manejo de emociones(Ver figura 5).

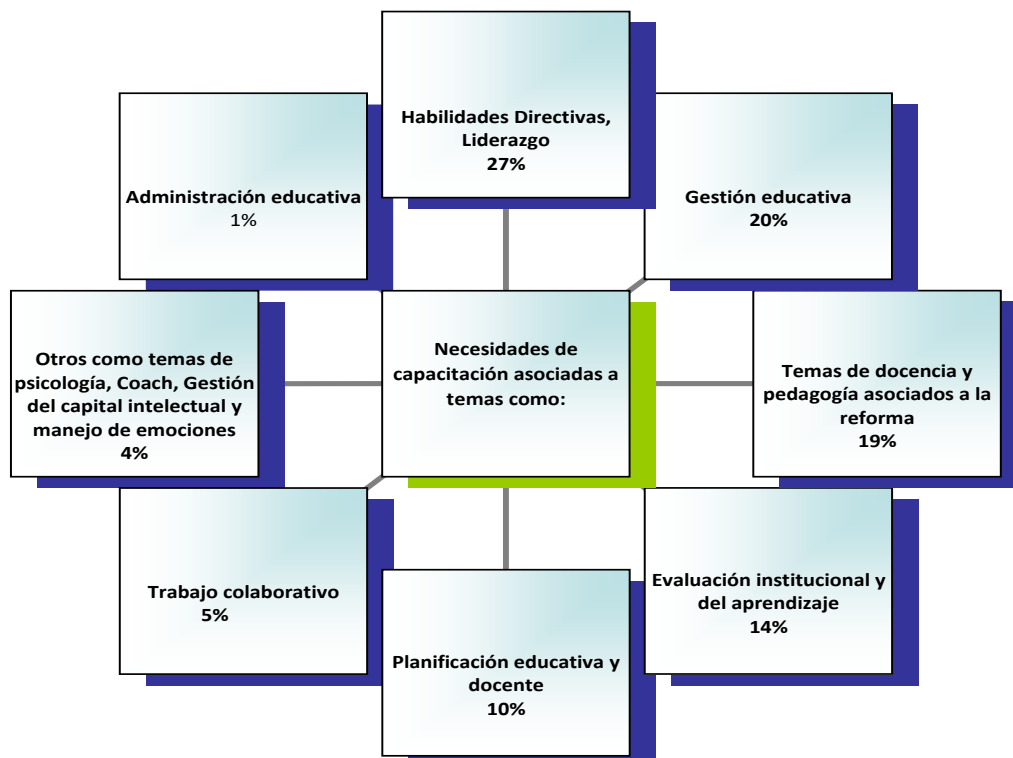


Figura 5. Necesidades de formación profesional de los directivos Fuente: Propia de la investigación

Conclusiones

La valoración realizada desde un enfoque mixto nos aporta una visión más amplia y clara acerca los indicadores y atributos de los directivos desde su trayectoria profesional y laboral en secundarias generales en Tlaxcala México. Sus satisfacciones, necesidades y logros profesionales explican los aciertos y desaciertos de sus decisiones en la gestión institucional.

El perfil profesional heterogéneo existente entre el cuerpo de directivos entrevistados muestra una diversidad de experiencia dentro de sus trayectorias laborales para realizar sus funciones, ya que el rol que asumen cuando son nombrados directivos depende de sus características personales y perfil profesional logrado, más que de un esquema de formación directiva para gestionar y ser líder en secundarias generales.

En cuanto a la formación profesional de los directivos se aprecia como área de oportunidad el ofrecerle a los directivos espacios de formación y profesionalización en un nivel superior a la licenciatura, ya que por testimonios de los directivos es cuando asumen el puesto de dirección, que llegan a aprender las funciones que deben desempeñar.

La vía por la que se nombra un directivo también es diferente en todos los casos. Algunos por necesidades propias de las instituciones, otros por comisiones, por vía sindical o por escalafón. Esto demuestra que no se ha generado un perfil ideal para asumir esta responsabilidad.

Ante las necesidades globales del mundo de hoy, al directivo de los centros escolares se les exige calidad, equidad y pertinencia de la educación, además de preservar de manera democrática la cultura, socializar los valores para la convivencia, lograr la comunicación y la inclusión con todos los actores educativos. Por lo que el perfil profesional y laboral bajo el cual desarrollan sus funciones permiten darle un sentido de desafío al rol adquirido para comprender los retos en lo que se ve envuelto el docente que llega a ocupar el cargo directivo.

A manera de cierre de este capítulo se puede decir que el entorno laboral en el que se desarrollan los directivos de secundarias y el momento cambiante y desafiante para la gestión de las instituciones educativas en México en la educación básica, exige y requiere que se defina un perfil en indicadores que señalen competencias directivas especializadas para el cargo como fuerza impulsora para la acción directiva. Debe tener indicadores claros que sean el reflejo de su calidad e integridad académica y que le impulsen a una adaptación al cambio. El directivo debe contar con una personalidad flexible y adaptable, reto difícil para alcanzar el verdadero liderazgo, en el que debe predominar un claro entendimiento de la misión y la visión escolar declarada para este subsistema en beneficio del aprendizaje y la formación de

estudiantes en el nivel secundaria, así como la eficaz gestión de sus recursos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. España. Colección educación Editorial Wolters Kluwer.
- Beorlegui, S. (2012). *El despertar de la conciencia. Coaching transformacional*. México. Colección acción empresaria. LID Editorial Mexicana.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 8, (2). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/Riiee_8,2.pdf
- Delgado, M y López M. (2012). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. España. Editorial de la Universidad de Granada.
- Dilts, R. (1998). *Liderazgo creativo*. España. Urano.
- Hunter, J.C. (1996). *La paradoja*. Un relato sobre la verdad esencial del liderazgo. Barcelona. Empresa activa.
- García, M. V. (2011). *El liderazgo pedagógico del director de educación secundaria para promover la reflexión docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes*. (Ponencia presentada en el XI Congreso nacional de Investigación Educativa COMIE, México, D.F.).
- Teixidó J. (2012). *Construcción de Liderazgo escolar y cambio de modelo directivo*. En Lorenzo, M. y López, M. (2012) *Respuestas Emergentes desde la organización de Instituciones*. España. Universidad de Granada
- Pont, B. (2008). *Los directores de las escuelas deben centrarse en la mejora de los resultados escolares*. En Gairín J. y Antúnez S. (2008) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España. Colección Educación Wolters Kluwer.
- RAE(2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE
- Ruiz, E. (2004). *Ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Sánchez-Olavarría, C. (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. V(13). Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/151/195>

- Sánchez-Olavarría, C. (2012). Movilidad profesional y generacional del comunicador de la Universidad del Altiplano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 14(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/316>
- Valenti, G., Varela, G., González, R.O. y Zurita, U. (1997). *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo*. México: UAM.
- Vázquez, S., Bernal, J.L. y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 12(5). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art5.htm>
- Villela-Treviño, R. y Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 8(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art2.pdf>

FUNCIONES Y TAREAS DEL PROFESORADO PARA GARANTIZAR LA SEGURIDAD ESCOLAR INTEGRAL

Anna Díaz-Vicario
Universitat Autònoma de Barcelona
anna.diaz@uab.cat

RESUMEN

Los centros educativos deben ser física, emocional y socialmente seguros, tanto para el profesorado que realiza su actividad profesional, como para el alumnado que asiste al establecimiento. Para ello, es imprescindible la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado. Partiendo de un estudio de casos múltiple, de corte cualitativo, con una muestra de nueve centros educativos de Cataluña, nos proponemos identificar, analizar y concretar las funciones y tareas que asume el profesorado en la garantía de la seguridad escolar integral. Los resultados sugieren que el profesorado realiza múltiples y diversas funciones y tareas que garantizan la seguridad individual y colectiva desde un punto de vista físico, emocional y social, siendo necesario aumentar su participación e implicación en la gestión de la prevención de riesgos.

Palabras clave:

Centros educativos; Funciones del profesor; Prevención de riesgos; Seguridad escolar.

INTRODUCCIÓN

La acción de las personas es clave para garantizar la seguridad en los establecimientos educativos (Gómez Etxebarria, 2012). Sin la implicación, participación y colaboración activa de la Administración, los titulares de los centros educativos, el personal docente y no docente, y las familias, no podemos garantizar un ambiente de estudio y trabajo seguro para todos los miembros de la comunidad educativa.

Garantizar un ambiente escolar seguro implica, no sólo atender la dimensión física de la seguridad (más vinculada a cuestiones del edificio e instalaciones), sino también velar por las

dimensiones emocionales y sociales de la seguridad (vinculadas con el clima, relaciones interpersonales y bienestar individual generados en el seno de las instituciones). Es por ello que en el presente trabajo utilizaremos el término 'seguridad escolar integral' al entender que la seguridad escolar debe ser concebida y aplicada como un todo que contemple de manera interrelacionada los ámbitos de la seguridad física, emocional y social de la seguridad escolar.

El Barnsley Council (2016) argumenta que se espera que los centros educativos promuevan la seguridad y el bienestar del alumnado en varias direcciones: (a) Creando ambientes de aprendizaje seguros; (b) Utilizando el plan de estudios como vía para concienciar al alumnado sobre cómo pueden mantenerse a salvo; (c) Definiendo mecanismos eficaces que permitan abordar cuestiones de seguridad y salud general, seguridad en Internet, acoso y discriminación, primeros auxilios, entre otras. La implicación del profesorado en dichas cuestiones es crucial.

Si bien es cierto que en primera instancia la responsabilidad de crear y mantener ambientes seguros recae en el titular del centro (Kingshott y Mckenzie, 2013), los profesores también tienen la obligación de conocer los riesgos, actuar de forma preventiva y velar por la seguridad de los alumnos a su cargo (E. Longás, 2011; Severs, Whitlam, y Woodhouse, 2003). Esto es así, porque, después de la familia, los profesores son los que pasan más tiempo con niños y jóvenes (Baginsky, 2008), y porque la dirección por sí sola no puede garantizar la seguridad en la institución educativa (Duke, 2002).

El Comité Ejecutivo de Salud y Seguridad del Reino Unido (en inglés, Health and Safety Executive, citado por Severs et al., 2003) resume en cuatro puntos las funciones del profesorado en materia de seguridad: (a) Seguir las políticas y directrices; (b) Comprobar que las áreas de trabajo y equipamientos son seguros; (c) Participar en las inspecciones y evaluaciones de riesgo; e (d) Informar de los posibles problemas o deficiencias de seguridad al director. En la misma línea, Fortuny (1992) sostiene que el profesorado debe actuar en cuatro direcciones:

- El medio material, vigilando que el edificio, las instalaciones, los equipamientos, los materiales y los recursos cumplan la normativa de seguridad.
- El medio psicosocial, fomentando un ambiente escolar democrático, abierto y afectivo que favorezca la comunicación, el diálogo, el reconocimiento y el bienestar emocional.
- La vigilancia permanente a lo largo de la jornada escolar y especialmente en los momentos de más riesgo (entradas y salidas, recreo, clases de educación física, laboratorios y talleres, salidas y excursiones, entre otros).

- Las conductas del profesorado, mostrando coherencia entre los comportamientos personales de los educadores y los comportamientos que se intentan favorecer en el alumnado a través de los programas de formación y promoción de la seguridad.

Por su parte, Hayes (2010) sostiene que hay al menos diez reglas de salud y seguridad que deben ser atendidas constantemente por el profesorado y que hacen referencia a los desplazamientos, al uso de recursos y equipos, al espacio de trabajo, a la higiene personal, y a las normas de funcionamiento de aula y centro. El mismo autor, quien diferencia siete áreas de competencia y dos estándares de cualificación docente, enuncia un conjunto de aspectos que se relacionan explícitamente con la responsabilidad del profesorado hacia la garantía de seguridad escolar (ver Tabla 1).

Tabla 2. Extracto de competencias y estándares de actuación del profesorado relacionadas con la garantía de la seguridad escolar. Díaz-Vicario (2014, p. 189) a partir de Hayes (2003).

COMPETENCIAS	ENUNCIADO	DIMENSIÓN
Enfoque pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Establecer y mantener un ambiente de trabajo seguro y un ambiente disciplinado. 	<i>Seguridad emocional</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Establecer un entorno seguro que apoye el aprendizaje y en el que los alumnos se sientan seguros y confiados. 	
Métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Aprovechar las oportunidades para mejorar las habilidades básicas de los alumnos, señalando que los recursos deben estar disponibles y ser accesibles, y garantizando, también, que sean seguros y que se encuentren en buen estado. 	<i>Seguridad física</i>
ESTÁNDARES	ENUNCIADO	DIMENSIÓN
Valores y prácticas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Tratar a los alumnos con respeto y consideración y mostrar preocupación por su desarrollo. 	<i>Seguridad emocional</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Ser consciente del marco legal de responsabilidad del profesorado, hecho que implica: (a) ser consciente de las cuestiones de protección de la infancia; (b) estar familiarizado con los procedimientos de actuación en el caso del alumnado con NEE; (c) adoptar una actitud responsable hacia la seguridad de los niños en el centro educativo y durante las visitas; y (d) ser consciente de la necesidad de mantener un enfoque profesional en el centro educativo. 	<i>Seguridad física, emocional y social</i>

Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estándares objetivos de enseñanza-aprendizaje para planificar las lecciones, mostrando cómo van a evaluar a los alumnos, garantizando que el bienestar emocional de todos los alumnos sea respetado y atendido. 	<i>Seguridad emocional</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar y preparar recursos, así como planificar su organización segura y eficaz, considerando los intereses, lengua y cultura de los estudiantes, hecho que comporta atender las cuestiones de salud y seguridad en el despliegue y uso de los equipos. 	<i>Seguridad física</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar actividades fuera del contexto del centro educativo para ofrecer otras oportunidades de aprendizaje al alumnado, hecho que comporta tomar conciencia acerca de los factores de seguridad y salud y sus implicaciones. 	<i>Seguridad física</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener altas expectativas de los estudiantes, construir relaciones exitosas centradas en la enseñanza-aprendizaje y establecer un ambiente de aprendizaje en el que la diversidad sea valorada y los alumnos se sientan seguros y confiados. 	<i>Seguridad emocional y social</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar y gestionar el espacio físico de enseñanza, así como las herramientas, materiales, textos y otros recursos de manera segura y efectiva. 	<i>Seguridad física</i>

El artículo 91 de la LOE, que sigue vigente en la LOMCE, señala, aparte de las funciones del profesorado relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dos funciones fundamentales que tienen que ver con la garantía de la seguridad socioemocional y que es indicativo del papel central del profesorado en este ámbito:

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

En el presente trabajo nos proponemos identificar, analizar y concretar las funciones y tareas que asume el profesorado para garantizar la seguridad escolar integral, reflexionando si dichas

funciones y tareas son suficientes o, por el contrario, deberían considerarse también otras, a tenor de lo que sugieren autores y organismos internacionales.

METODOLOGÍA

La investigación se ha desarrollado bajo una perspectiva cualitativa, llevando a cabo un estudio de casos múltiple en el que han participado 9 centros de la provincia de Barcelona (3 centros educativos de primaria, 3 de secundaria y 3 de formación profesional), tanto de titularidad pública (n = 6) como privada (n = 3).

El proceso de recogida de datos ha consistido en la realización de entrevistas semiestructuradas a directivos, coordinadores de prevención y conserjes (n = 20 informantes), así como la celebración de grupos de discusión y entrevistas con familias (n = 21 informantes), en donde se ha preguntado a los informantes por las acciones y actividades vinculadas con la garantía de la seguridad escolar integral en las que consideran que el profesorado del centro se implica. También se ha entrevistado a 20 profesores, quienes han sido interrogados directamente sobre las acciones y tareas que realizan para asegurar la seguridad escolar, ya sea individualmente, colectivamente o en el marco de una comisión. Complementariamente se han revisado 58 documentos institucionales (Proyecto Educativo, Normas de Organización y Funcionamiento, Plan y Memoria Anual, Plan de emergencia/autoprotección, y otros documentos de gestión que pudieran resultar de interés) de las diferentes instituciones participantes en el estudio, para extraer información sobre funciones, tareas y actividades para la garantía de la seguridad escolar en las que el profesorado está implicado. Las funciones y tareas identificadas por los informantes han sido sometidas a la consideración de 3 expertos del ámbito de la seguridad y la prevención escolar, permitiendo delimitar las funciones y tareas tipo que deben ser asumidas por el profesorado para garantizar la seguridad escolar integral.

Las entrevistas, grupos de discusión y notas extraídas del análisis documental han sido transcritas textualmente y analizadas temáticamente siguiendo el proceso de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman revisado por Saldaña (Miles, Huberman, y Saldaña, 2014), adoptando la estructura de un análisis cruzado de casos.

Señalar que los resultados que se exponen en el presente trabajo forman parte de un estudio mucho más amplio, en el que indagamos en los procesos de gestión que llevan a cabo los centros educativos para garantizar la seguridad escolar integral (Díaz-Vicario, 2015).

RESULTADOS

Las aportaciones del propio profesorado, así como de directivos, coordinadores de prevención y familias, ponen de manifiesto que el profesorado se implica en diversas actividades que

garantizan el buen funcionamiento de la actividad académica, contribuyendo a mantener el más alto nivel de bienestar físico, emocional y social para todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente del alumnado.

Las Normas de Organización y Funcionamiento [NOFC] señalan el deber general del personal docente hacia la garantía de la seguridad escolar, tanto desde un punto de vista físico (velar por el adecuado mantenimiento del edificio y las instalaciones) como socioemocional (velar por el clima escolar).

[El profesorado] debe participar activamente en todas las tareas concretas que hacen posible el buen funcionamiento cotidiano de un instituto (evitar destrozos tanto del edificio como del material docente, velar por la limpieza general del instituto, evitar el desorden en los pasillos, dialogar con el alumnado más conflictivo). (IES_02_PUB-NOFC_04, 150:150)

Desde un punto de vista personal-individual, la primera máxima que cumple el profesorado para contribuir a la seguridad escolar integral es la de seguir las directrices en materia de seguridad y prevención que se señalan en diversos documentos del centro como: las NOFC, el Plan de emergencia/autoprotección y el conjunto de protocolos de actuación definidos por el centro educativo (por ejemplo, protocolo de actuación en caso de accidente/incidente, de administración de medicamentos o de uso de los espacios).

¿En estas actividades? Cumpliendo las directrices que nos da el coordinador de riesgos. Nos lo tomamos en serio. (IES_01_PUB-PROF_02, 60:60)

La vigilancia del alumnado, sobre todo durante las primeras etapas y durante las horas de mayor riesgo (entradas y salidas, recreo, clases en talleres y laboratorios, etc.), así como asegurar que comprenden y cumplen las directrices y normas de convivencia, de uso de los espacios y materiales, de actuación en caso de emergencia, etc., son consideradas labores importantes que actualmente desarrolla el profesorado y que contribuyen a garantizar adecuados niveles de seguridad escolar integral.

En la dimensión física de la seguridad, el profesorado, como el resto de miembros de la comunidad educativa, debe respetar las instalaciones y materiales, velando por su adecuado estado de conservación. Su principal función en dicho ámbito se concreta en organizar el aula y disponer los materiales para que no supongan un peligro para el alumnado, aspecto especialmente importante en los centros de educación primaria y en los talleres y laboratorios de secundaria y formación profesional. Relacionado con este punto es que los profesores señalan en varias ocasiones que tienen la obligación de comunicar a la dirección, al coordinador de prevención o al personal de mantenimiento, según corresponda, los posibles problemas o deficiencias de seguridad que detecten, a través de los canales de comunicación que el centro tenga establecidos –ya sea a través del uso de aplicativos informáticos o la

comunicación directa con conserjería.

En lo relativo a la dimensión social de la seguridad, el profesorado vela por la creación de ambientes de aprendizaje basados en el orden y la disciplina, asegurando el cumplimiento de la normativa de convivencia y de uso de las instalaciones del centro.

Si están pasando cosas que no pueden pasar, evidentemente que nos implicamos y reflexionamos sobre el tema, pero cualquier maestro. Si un maestro de primaria pasa por el pasillo y en ese momento hay alumnos de secundaria y están haciendo o mucho ruido o tiran papeles al suelo, hacen una intervención. (IES_03_PRIV-PROF_05, 66:66)

Es por ello que el cuidado de las relaciones interpersonales con el alumnado, con otros profesores, con el personal de administración y servicios, con las familias y con los agentes del entorno social próximo, es también otra función importante que se relaciona con la creación de ambientes escolares seguros.

[Los profesores] Son considerados con las personas (alumnos, padres, compañeros) y con el entorno: (a) Respetan y toman posición ante las necesidades de los alumnos, en función de su diversidad; (b) Cuidan las relaciones con los padres, los compañeros, los alumnos y el personal de servicios; (c) Entienden que la tarea de educar es compartida con los padres o tutores, con quien tienen una relación de confianza y colaboración; [...] (d) Cumplen las normas; (e) Tienen cuidado de las instalaciones y equipamientos.

[...]

[Los profesores] Promueven una relación cercana y familiar con las personas y un ambiente que la haga posible: (a) Organizan espacios de relación y convivencia para toda la comunidad educativa, (b) Velan para que la ambientación de los espacios de recepción y administración sean agradables y que la actitud de las personas que atienden estos servicios sea cercana. (Extracto del documento «Estilo metodológico», CEIP_03_PRIV-OD_17, 46:57)

La promoción de un ambiente psicosocial de aula y centro adecuado es considerado un aspecto crucial para la creación de ambientes emocionalmente seguros. Ello se concreta en: (a) garantizar un ambiente de aula y centro basado en la confianza; (b) intervenir rápidamente para frenar cualquier situación conflictiva que se haya generado entre el alumnado o entre alumnos y profesores; y (c) promover una relación próxima y familiar con los alumnos, atendiendo no sólo la cuestiones académicas, sino también las necesidades individuales.

Por otro lado, el profesorado también es responsable de la formación del alumnado en materia de prevención y en su concienciación sobre las situaciones que pueden comportar un riesgo o peligro, tanto para ellos como para sus compañeros, en ámbitos tan diversos como la prevención de riesgos, la actuación en caso de emergencia, el acoso escolar o las TIC.

Por ejemplo, los más pequeños también –‘Mira, aquí no has de subir; si lo haces, irás castigado porque te puedes hacer daño o puedes hacer daño a alguno de tus compañeros. No podemos hacer esto’. Esto sí que se intenta promover. (CEIP_02_PUB-FAM_04, 108:108)

En el caso del profesorado de formación profesional, la formación en prevención se focaliza en la prevención de riesgos laborales, siendo los profesores que imparten la asignatura de FOL y los que intervienen en las asignaturas que se imparten en talleres o laboratorios quienes asumen un papel central en la formación del alumnado en este ámbito.

Explicarles la maquinaria, el comportamiento en el taller, el modo de actuar, lo que pueden hacer y lo que no puede hacer dentro del taller. (FP_01_PUB-PROF_08, 108:108)

Pero, independientemente de la etapa, el profesorado debe actuar como referente para el alumnado en cuanto a actitudes de seguridad y prevención se refiere, practicando con el ejemplo.

El ejemplo de lo que ven en profesores y adultos puede actuar tanto de forma positiva como negativa. Es necesario educar desde el ejemplo positivo y para ello debemos disponer de profesionales formados, concienciados y al día. (IES_03_PIRV-FAM_05, 50:50)

En el caso específico de los tutores, a las funciones anteriormente señaladas añaden las de: (a) Actuar como figura de autoridad ante un determinado grupo de alumnos; (b) Cohesionar al grupo de alumnos del que son tutores, velando por la creación de un buen clima de aula; (c) Trasmitir al alumnado cómo deben actuar en caso de emergencia, aplicando las directrices recogidas en el Plan de prevención o autoprotección llegado el momento; y (d) Abordar cuestiones de seguridad y prevención con el alumnado.

Les dije que durante aquella semana habría un simulacro que se hacía para casos de incendio, pero también les expliqué que había otro tipo de casos: o que te habías de cerrar porqué había alguna fuga o... También a partir de ello salen diferentes situaciones y vas hablando: qué pasa si el fuego está aquí, pues que no puedes ir hacia allí. Siempre se ponen hipotéticos casos para poder conversar con ellos. (CEIP_01_PUB-PROF_15, 52:52)

Aunque son varias las funciones enumeradas, los expertos consideran que el profesorado debería, en general, implicarse más en la gestión de la prevención, con el objetivo también de hacerlos más partícipes y empoderarlos para que contribuyan aún más a la formación del alumnado en cuestiones de seguridad, salud y bienestar. Algunos coordinadores expresan que el profesorado no se implica adecuadamente, al no asistir a sesiones de formación en prevención de riesgos y emergencias, al no dar importancia a la realización de simulacros o al no leer la documentación en materia de seguridad y prevención.

Hay profesores que hasta se quedaban en clase oyendo la alarma. ¿Por qué? Porqué están haciendo un examen o estaban haciendo algo muy importante y no salían de clase. Muy grave. (FP_02_PUB-COORD_04, 183:183)

Se señala que el profesorado, en ocasiones, no es suficientemente consciente sobre su responsabilidad hacia la seguridad del alumnado y la suya propia y que solo cuando sucede algo grave, ya sea en el propio centro o en otro, es cuando el profesorado más se preocupa y ocupa de cuestiones de seguridad que hasta el momento habían pasado más desapercibidas.

No somos suficientemente conscientes de la responsabilidad que como maestros nos corresponde. Hemos tenido la suerte de que no ha habido ningún momento, aparte de esto que te he dicho de las colonias [un niño tuvo una alergia alimentaria porque la casa de colonias sirvió una comida a la que el alumno era alérgico], un día o así, que haya pasado nada grave de decir –‘¡Uau!’ y dices ‘-¿Y si el día que me pasa no reacciono bien? ¿No lo hago bien y a este niño le pasa cualquier cosa?’ Es un cargo de conciencia muy grande. (CEIP_01_PUB-PROF_16, 95:95)

Por este motivo es que los expertos y algunos directores y coordinadores de prevención creen que sería necesario aumentar la formación e información que actualmente tiene el profesorado sobre temas vinculados con la seguridad escolar.

CONCLUSIONES

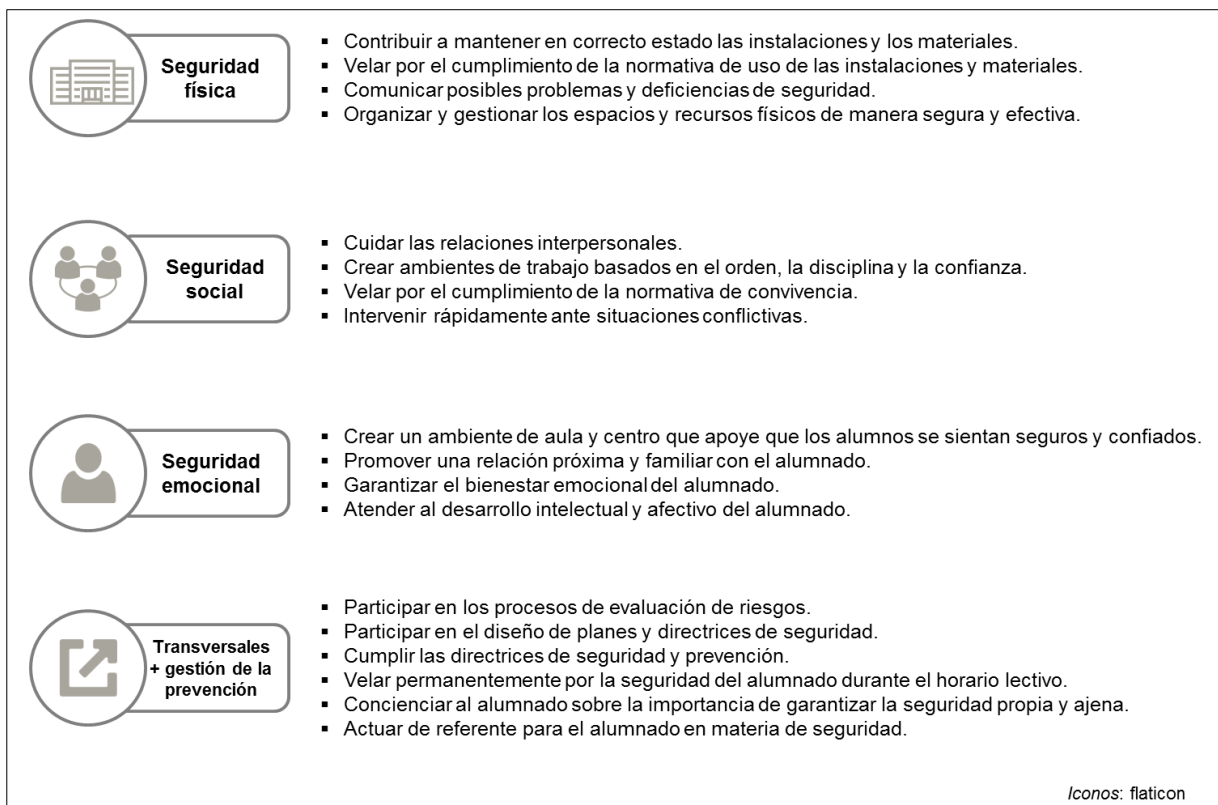
En el presente trabajo nos hemos propuesto identificar y analizar las funciones y tareas del profesorado en la garantía de la seguridad escolar integral. Observamos que el profesorado de los centros educativos, independientemente de la etapa y de la titularidad del centro en el que ejerce, se implica en la promoción de la seguridad escolar en la medida que realiza varias acciones que aseguran la creación de ambientes escolares seguros tanto desde un punto de vista físico como socioemocional. Las funciones identificadas no difieren de las señaladas por Fortuny (1992), Hayes (2003), y el Safety Executive (citado por Severset al., 2003).

El profesorado asume su parte de responsabilidad hacia la creación y mantenimiento de ambientes escolares seguros, aunque existen excepciones. Algunas actitudes y comentarios de docentes denotan que su interés hacia las cuestiones más vinculadas a la gestión de la prevención de riesgos es más bien baja: no leen la documentación donde se describen los protocolos de seguridad, no se implican activamente en los simulacros, no participan en acciones de formación centradas en la prevención de riesgos, entre otras.

Concluimos, aun y las limitaciones del estudio, que si bien el profesorado asume funciones vinculadas con la garantía de la seguridad escolar, la implicación del profesorado en el establecimiento de objetivos, toma de decisiones, evaluación de riesgos y diseño y desarrollo de planes, programas y proyectos de seguridad es casi inexistente. Es por ello que, si atendemos a las actuaciones que Hayes (2003) destaca como evidencias de que los docentes dominan las competencias relativas a la seguridad, debemos señalar que es necesario aumentar la sensibilidad y formación del profesorado en esta área.

Creemos que hacer visibles las funciones y tareas que los profesores desarrollan y que han de desarrollar para garantizar la seguridad física, social y emocional del alumnado, así como las actividades transversales y específicas de gestión de la prevención en las que deben implicarse, puede contribuir a aumentar su concienciación hacia dichas cuestiones. En la Figura 1 presentamos, de forma resumida, las funciones y tareas que, a partir de la revisión teórica y del estudio de campo desarrollado, creemos que los profesores deben llevar a cabo para garantizar la creación y mantenimiento de la seguridad escolar integral.

Figura 1. Funciones y tareas del profesorado que promueven la seguridad escolar integral. Elaboración propia.



Muchas son acciones que el profesorado ya realiza de manera inconsciente y otras deben ser asumidas como parte de su deber general de protección. Sea como sea, la seguridad es un elemento transversal y la garantía de la seguridad ha de ser un criterio que debe prevalecer en cualquier proceso de toma de decisiones que afecte a la organización y funcionamiento del centro educativo (Díaz-Vicario, 2012).

REFERENCIAS

- Baginsky, M. (2008). *Safeguarding Children and Schools*. London, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Barsley Council (2016). *Safeguarding duties* [Post]. Recuperado de <https://www.safeguardingchildrenbarnsley.com/schools/safeguarding-duties.aspx>
- Díaz-Vicario, A. (2012). La gestión de la seguridad integral en centros educativos: el rol del directivo. A M. Lorenzo Delgado y M. López Sánchez (Coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (pp.47-84). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Díaz-Vicario, A. (2015). *La gestión de la seguridad integral en centros educativos: facilitadores y obstaculizadores* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/308315>
- Duke, D. L. (2002). *Creating safe schools for all children*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fortuny, M. (1992). Educació per a la seguretat i prevenció d'accidents a les institucions educatives. *Temps d'Educació*, 8, 217-228.
- Gómez Etxebarria, G. (2012). *Manual de prevención de riesgos y salud laboral en los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hayes, D. (2003). *Planning, teaching and class management in primary schools*. New York, NY: Routledge.
- Hayes, D. (2010). *Encyclopaedia of Primary Education*. New York, NY: Routledge.
- Kingshott, B.F., y McKenzie, D.G. (2013). Developing Crisis Management Protocols in the Context of School Safety. *Journal of Applied Security Research*, 8(2) 222-245.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 164.
- Longás, E. (2011). Danys no intencionats dels alumnes: anàlisi de la seva incidència i propostes per a la seva prevenció. En J. Longás, *Cap a la prevenció de riscos a l'escola* (pp. 87-105). Barcelona: Cosetània.
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014, 3ª ed.). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Repetto, G. (1997). La evacuación de centros escolares. *Revista de seguridad pública de Andalucía*, 68, 28-31.

Severs, J., Whitlam, P., y Woodhouse, J. (2003). *Safety and risk in primary school physical education: a guide for teachers*. Londres: Routledge.

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE CALIDAD.

LA FUNCIÓN DIRECTIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE TLAXCALA.

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

Adriana Carro Olvera

Felipe Hernández Hernández

Universidad Autónoma de Tlaxcala

caleza2003@yahoo.com.mx

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación que buscó identificar el fortalecimiento de la autonomía de gestión en escuelas de educación básica a través de la Función Directiva. La Política Educativa Nacional estableció en el acuerdo 717 que para garantizar una educación de calidad incluyente y equitativa era fundamental establecer una ruta de mejora para fortalecer tres prioridades en las escuelas; a) Normalidad mínima de operación escolar, b) Disminución del rezago y abandono escolar y c) Desarrollo de una buena convivencia escolar. El objetivo consistió en identificar el nivel de alcance de prioridades a través de la función directiva para fortalecer la autonomía de gestión. La población de estudio fueron 224 directivos. Los resultados revelaron avances significativos, no obstante se requiere reforzar las tareas para que la asistencia del alumnado a las aulas sea regular, se logre una buena convivencia escolar y haya un registro puntual y sistematizado de la totalidad de la plantilla docente.

Palabras claves:

Función directiva, Autonomía de gestión, Educación básica.

La función directiva, un marco de referencia para su comprensión.

El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que los directivos son los responsables directos del proceso enseñanza-aprendizaje, son considerados los sujetos a través de quienes el Estado tendrá la posibilidad de garantizar la calidad en la educación, la idoneidad de los materiales y métodos educativos, la organización

escolar, la infraestructura educativa y la competitividad para el logro de aprendizajes de los educandos. En las actuales reformas, la carrera directiva realizará funciones con un marco normativo regulatorio y de un cambio cultural a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF-LGSPD, 2013).

Poggi (2001) señala que tradicionalmente la función directiva ha evolucionado, dejando de ser el enseñante encargado de labores administrativas a ser parte del personal con dedicación exclusiva y responsable del desarrollo de los recursos humanos, materiales y económicos de la escuela. Sus funciones según Gimeno (2013) son; a) Pedagógicas y de asesoramiento, b) de coordinación, c) de facilitación de clima social, d) de control, e) de Información, f) de gestión y g) de representación.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente (2015), se señala que los directores y directoras son los encargados de realizar funciones de planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas, además, son los responsables de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes, realizar las actividades administrativas de manera efectiva, dirigir los procesos de mejora continua del plantel, propiciar la comunicación fluida de la escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (DOF-LGSPD, 2015).

La Autonomía de Gestión en escuelas de educación básica.

Topete (2001) explica que la Autonomía de Gestión en los centros educativos involucra saberes, capacidades y competencias que conducen a que la organización logre su misión. Los significados son variados, no obstante se le puede definir como un proceso de actuación o para llevar a cabo tareas orientadas hacia determinada finalidad. Bonilla (2013), clasifica las funciones directivas en; a) *Educativas*, que incluyen las prácticas de conducción, gobierno y organización de los procesos educativos que, por su problemática, abarcan tanto los procesos escolares como los de la administración educativa y los de la sociedad en general. b) *Institucionales*, se utilizan para designar las prácticas visibles en los distintos niveles de la administración y que ayudan a construir las condiciones para el funcionamiento y gestión de las escuelas. c) *Escolares*, se compone de las prácticas de organización y gobierno de las escuelas, relacionadas con la conducción que realizan directores y maestros.

Santizo (2013) afirma que las mejores decisiones son tomadas por las personas más cercanas a los problemas, menciona que en un inicio los implicados en este proceso fueron los maestros y directores, y que más adelante se incluyó a supervisores de zona, funcionarios y asesores

involucrados como una condición necesaria para alcanzar la autonomía, la que, Espínola (2000) señala, no son solo reestructuraciones en las responsabilidades administrativas de padres y otros actores de la comunidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), señala que si una escuela recibe una mayor asignación financiera es reflejo de un buen rendimiento y es un indicativo de la implementación de varias estrategias que le han llevado hacia a la autonomía de gestión y a procesos de calidad en los que se busca dotar a los alumnos y alumnas de habilidades para hacer frente, o adelantarse a los retos que actualmente enfrentan la sociedad (Benavidez, 2010).

Las prioridades educativas para fortalecer la Autonomía de gestión.

En este contexto, el acuerdo 717, documento por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, señala que, *La Autonomía Escolar*, es la capacidad de la escuela de educación básica para mejorar el servicio que ofrece a través de una *ruta de mejora* y del logro de los objetivos de aprendizaje establecidos como un conjunto de iniciativas, proyectos y estrategias generadas con el propósito de contribuir a mejorar las condiciones académicas, organizativas y administrativas que fueron definidas como prioridades:

- 1.- *Normalidad Mínima de Operación Escolar*, esta prioridad busca asegurar que las escuelas cumplan con el servicio educativo todos los días del calendario escolar, que los grupos dispongan de un maestro, y que todos maestros y alumnos inicien puntualmente sus actividades con todos los materiales disponibles para su uso sistemático.
- 2.- *Disminución del rezago y abandono escolar*, dar seguimiento puntual a niños, niñas y adolescentes con bajo desempeño a fin de otorgarles atención focalizada y oportuna a aquellos que observen situaciones que puedan originar el abandono escolar.
- 3.- *Desarrollo de una buena convivencia escolar*, asegurar un ambiente favorable para el aprendizaje seguro y ordenado, que propicie aprendizaje efectivo, convivencia pacífica, formación de ciudadanos íntegros y respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar, (DOF-Acuerdo 717, 2014b).

Con el alcance de las acciones enlistadas la autonomía de gestión en las escuelas se vería fortalecida, ya que, como señala Martínez (2015), México es uno de los países Latinoamericanos en los que por Ley se ha establecido una *Ruta de Mejora de la Educación*

a través de la emisión de las directrices de acción; por lo anterior el objetivo general de la investigación consistió en Identificar las funciones que el personal directivo está implementando para fortalecer el desarrollo de la autonomía de gestión en las escuelas de educación básica, primarias del Estado de Tlaxcala.

Método.

El diseño de la investigación fue cuantitativo-empírico-analítico ubicado en un nivel de análisis comparativo-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). La población objeto de estudio fueron los directivos de escuelas de educación básica primaria y se realizó con el siguiente procedimiento:

I. Diagnóstico. En esta etapa la dirección de educación básica de la USET y el equipo de investigación convocaron a los integrantes de los Consejos Técnicos Escolares⁸ de las escuelas de educación básica a participar en un Curso-Taller-diagnóstico estructurado en dos módulos y con duración de seis semanas para llevar a cabo la revisión de documentos normativos y, a partir de ello, elaborar las fichas de observación de la función directiva en base a las prioridades y condiciones educativas establecidas en el acuerdo 717.

II. La muestra, para determinarla se tomó en consideración la clasificación de las escuelas de educación primaria según el tipo de sostenimiento presupuestal federal y/o estatal para el ciclo escolar 2014-2015. La muestra se calculó a través del muestreo probabilístico y la técnica sin reemplazo de tabla de números aleatorios (Hernández, Fernández y Baptista 1998), la que resultó en la aplicación de un total de 230 fichas de observación para la función directiva, de las que se recuperó del trabajo en campo para su análisis un total de 224 fichas.

III. Diseño, validación y aplicación del instrumento, la validación del instrumento de observación se realizó entre los responsables de las mesas técnicas escolares considerando: a) el número y tipo de escuelas seleccionadas por nivel educativo, b) el proceso de capacitación por parte de los integrantes de las mesas técnicas del nivel educativo y del equipo de supervisores para asegurar la calidad del levantamientos de datos, y c) el tiempo de aplicación de las fichas de observación, la que se estructuró en dos partes: I) Identificación, incluyó nombre del personal a cargo de la dirección, escuela, clave, domicilio, zona escolar y sector. II) categorización, con escala Likert en la que 0=Nunca, 1=Casi Nunca, 2=Casi Siempre, y 3=Siempre, se identificaron el nivel de alcance de las acciones para la autonomía

⁸El Consejo Técnico Escolar (CTE), es el órgano colegiado integrado por la comunidad docente de cada escuela y los supervisores que estén directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de un centro educativo. En el CTE se toman decisiones, se propicia el trabajo docente, y se facilita que niños, niñas y adolescentes logren los aprendizajes esperados.

de gestión.

El procedimiento para la extracción de indicadores fue cuantitativo y los criterios para determinarlos fueron realizados por los integrantes de los Consejos Técnicos Escolares, quienes en sesiones de trabajo establecieron los indicadores a evaluar, los formatos y los criterios de medición aplicables en las escuelas de las regiones correspondientes.

IV. Análisis de la información, el análisis se realizó a partir de los datos generados en tablas de contingencia y frecuencias relativas procesadas en el programa estadístico SPSS versión 21. La diferencia de observaciones entre las escuelas pertenecientes a la Federación (SEP) y al estado (USET), fue determinada en función de los criterios de los integrantes de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de los supervisores de zona.

Resultados.

El análisis de los resultados hace un comparativo de los niveles de alcance de las tres prioridades para fortalecer La Autonomía de Gestión en escuelas primarias del estado que se sostienen con presupuestos diferenciados, es decir, las primarias federales (SEP, recurso de la federación) y las estatales (USET, recursos del estado). Para hacer más comprensible los resultados las opciones de escala *Likert* de la ficha de observación aplicada, se agruparon en dos columnas, en la primera; *Nunca + a veces*, y en la siguiente *Casi siempre + siempre*. Lo que se puede ver en las tablas 1a. y 1b. *Normalidad Mínima de operación escolar*, es que en primarias que laboran con recursos federales se alcanzan porcentajes de casi el 100% para todos sus indicadores, situación que no sucede en la tabla 1b, en la que se observan que en primarias estatales el indicador (3) presenta un rezago del 19.2% para lograr que las actividades administrativas no interfieran en el aprendizaje, (4) el 25.2% no cuenta con la totalidad de la plantilla docente, (5) que el 23.1% no logra que todo el personal docente firme el libro de entrada y salida, y (6), 22.3% que no en todos los planteles se inicien de manera puntual las jornadas escolares.

Tabla 1a. Normalidad mínima de operación escolar en primarias federales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Mantiene la escuela con el personal de acuerdo a la estructura autorizada	0.6	99.4
2	Todos los grupos disponen del docente correspondiente	1.2	98.8
3	Tienen evidencias de que los docentes se presentan puntualmente a su labor	3.1	96.9
4	Implementa estrategias para concientizar a los padres de familia sobre la importancia de que los alumnos asistan puntualmente a todas las clases	1.2	98.8
5	Presenta evidencias de que los materiales para el estudio se usan sistemáticamente	4.9	95.1
6	Promueve que las actividades que realizan los docentes tengan un sentido educativo	0	100
7	Verifica que las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase	1.2	98.8
8	Promueve entre los docentes el intercambio de estrategias que apoyan en la consolidación del dominio de lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo	1.2	98.8

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

Tabla 1b. Normalidad mínima de operación escolar en primarias estatales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Garantiza el servicio educativo aun cuando algún docente se ausentó.	7.9	92.1
2	Evita las suspensiones del servicio educativo.	7.7	92.3
3	Crea estrategias para que las actividades administrativas (actas, reportes de evaluación, trámites, estadísticas) no afecten el tiempo dedicado al aprendizaje.	19.2	80.8
4	Se cuenta con la totalidad de la plantilla docente.	25.2	74.8
5	Todos los docentes firman entrada y salida en el libro de asistencia.	23.1	76.9
6	Inician y concluyen puntualmente las jornadas laborales.	22.3	77.7
7	Respetan los horarios establecidos para los recesos escolares.	5.6	94.4
8	Cumplen con los horarios fijados para las actividades de enseñanza.	6.3	93.7
9	Los alumnos ingresaron directamente a los salones, reduciendo los tiempos para realizar formaciones y ceremonias.	15.4	84.6

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

En lo que corresponde a *Disminución del rezago y abandono escolar*, (tabla 2a y 2b) se advierte que la primaria federal (SEP), realiza estrategias para que se alcance la *Autonomía de Gestión*, lo anterior ya que al igual que en la prioridad *normalidad mínima* los porcentajes son casi óptimos, presentando un escaso rezago en el indicador (4). No obstante el resultado de la tabla 2b hace evidente que las escuelas estatales (USET), requiere mayores acciones para reforzar, como en el indicador (2) en el que un 30.2% de los directivos requieren realizar más funciones para que la asistencia del alumnado sea regular, y en el (4), para que el 20.6% establezca las estrategias que le permitan identificar a niños niñas y adolescentes en condición de atraso. Cabe hacer la aclaración que los indicadores del 1 al 4 que contienen las tablas, fueron formulados al interior de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de cada nivel de educación básica, buscando en su enunciación identificar cómo se disminuye el rezago y abandono escolar a través de la función directiva.

Tabla 2a. Disminución del rezago y abandono escolar en primarias federales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Da apoyo al docente en la retención del alumnado en riesgo de dejar la escuela	0	100
2	Promueve la atención a los alumnos en riesgo de reprobación	1.2	98,8
3	Atiende la demanda de todos los que solicitan el servicio educativo en la institución escolar que dirige.	0	100
4	Cuenta con el registro general de inscripción actualizado	6.8	93.2

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

Tabla 2b. Disminución del rezago y abandono escolar en primarias estatales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Identifican a los alumnos que frecuentemente llegan tarde o se ausentan de la escuela.	16.7	83.3.
2	Realizan acciones para que la asistencia de los alumnos sea regular.	30.2	69.8
3	Establecen comunicación con padres de familia y/o tutores para que sus hijas/os acudan puntualmente a la escuela.	10.4	89.6
4	Identifican a alumnos en situación de rezago y establecen algún apoyo educativo diferenciado para minimizar las barreras que limitan el aprendizaje.	20.6	79.4

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

Por ultimo, para el *desarrollo de una buena convivencia escolar*, se observa que las escuelas federales (SEP), avanzan hacia el logro de la autonomía de gestión, sus porcentajes de logro se ubican entre el 94% y 96% no obstante en las estatales, (USET) para esta prioridad el indicador (1) es el que presenta un rezago del 28.3% con el que se muestra que las funciones directivas no establecen las estrategias para dar a conocer a la familia los reglamentos escolares. En los siguientes indicadores las funciones a ejercer son menores ya que los porcentajes son mayores al 94% de alcances.

Tabla 3a. Desarrollo de una buena convivencia escolar en primarias federales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Tienen evidencias del proceso de solución de los posibles focos de violencia escolar identificados con anterioridad	5.6	94.4
2	Promueve la resolución de conflictos en el ámbito de injerencia del docente	1.2	98.8
3	Apoya a los docentes en los conflictos que rebasan el ámbito de injerencia del docente	1.8	98.2
4	Propicia la participación de padres de familia en actividades escolares	2.5	97.5
5	Convoca a padres de familia para que asistan y participen en conferencias de vinculación. (padres hijos e hijas)	1.9	98.1

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

Tabla 3b. Desarrollo de una buena convivencia escolar en primarias estatales.

No.	Indicador	Nunca + a veces %	Casi siempre + siempre %
1	Se da a conocer a la familia el reglamento escolar.	28.3	71.7
2	Implementan normas justas y sanciones con un enfoque formativo.	5	95
3	El personal de la escuela se trata bien y con respeto.	4.9	95.1
4	Ofrecen un trato respetuoso al alumnado corrigiendo sus errores adecuadamente.	2.5	97.5
5	En el Consejo Técnico Escolar (CTE), los docentes reflexionan sobre las formas de tratar a alumnas alumnos y las relaciones entre ellos, proponiendo medios para mejorarlas.	5.5	94.5

Fuente: elaboración propia en base a resultados.

Discusión y Conclusiones.

De acuerdo a los objetivos planteados en la investigación, los resultados revelan que los alcances en los indicadores de las unidades básicas de mejora para la autonomía de gestión

escolar en las escuelas primarias del estado de Tlaxcala avanzan de manera desigual, que los logros educativos para un mismo nivel varían dependiendo de los recursos con los que se sostienen las escuelas, sean Federales (SEP) o Estatales (USET); que las escuelas con sostenimiento estatal, muestran mayores rezagos en el alcance de dos de las tres prioridades establecidas en Ley General de Educación (LGE) y en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2013).

Puntualmente, el objetivo de la investigación planteó identificar el alcance de tres indicadores con los que se fortalece la *Autonomía de Gestión* en las escuelas de educación básica primaria a través de la función del personal directivo, los hallazgos revelaron que hay dos tipos de escuela para un mismo nivel educativo, la federal y la estatal, y que en ambas, los alcances son diferenciados, lo que quizá se deba a la infraestructura con que cuentan, a los recursos, humanos o materiales, ya que en las estatales las plantillas docentes no están completas, obligando a la escuela a operar con el esquema “multigrado”, el que aglutina en aulas a niños y niñas de diferentes niveles con docentes que atienden a varios grupos, colocándolos en desventaja para lograr la autonomía.

En dichas escuelas, las estatales multigrado (USET), los porcentajes de *nunca y/o a veces* alcanzan hasta el 30.2 % en acciones que tienen que ver con que la asistencia del alumnado sea regular, y en el logro de una buena convivencia escolar el 28.3%, *nunca y/o a veces* da a conocer a la familia el reglamento escolar, y además de que un 25.2% del personal directivo no conozca o no tenga registro de toda la plantilla docente que labora en su centro escolar.

En definitiva, estos indicadores colocan a las escuelas en riesgo de no cumplir con las prioridades establecidas en la ruta de mejora; denotan la necesidad de reforzar la figura del personal directivo, para, como señala Bonilla (2013), realizar una mejor *gestión educativa* con prácticas de conducción, gobierno y organización de los procesos educativos para alcanzar un nivel alto de aprovechamiento.

Todo lo anterior, se establece con miras a lograr una educación de calidad basada en un sistema de buenos resultados y encaminada hacia la autonomía, en la que la asignación de recursos a la escuela tienda a estar asociada a mejores resultados y por consecuencia a mayor desempeño (OCDE, 2011).

A manera de conclusión, se establece que los resultados para la *Normalidad Mínima de Operación Escolar, Disminución del Rezago y Abandono Escolar y para el Desarrollo de una Buena Convivencia en los Centros Escolares* como parte de una política para alcanzar *La Autonomía de Gestión* en las escuelas, requiere reconfigurar el liderazgo y las funciones del personal directivo para generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje, al abatimiento

de las inconsistencias y el logro de los aprendizajes en beneficio de las presentes y futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Álvarez, B. y otros (2002). *Creando autonomía en las escuelas*. LOM. Ediciones: Chile
- Antúnez, S. (2013). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. Ediciones SM: México.
- Benavidez, V. (2010). *Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689824>
- Bonilla, O. (2013). Gestión escolar en México. Recuperado
<http://es.scribd.com/doc/20275716/Bonilla-Oralia-Gestion-Escolar-en-Mexico-1-Algunos-Aprendizajes-Sep08#scribd>.
- Díez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 137-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029558008>.
- Dorantes-Díaz, F. (2010). La autonomía de gestión. Problemas actuales. Recuperado de
<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/44/49-08.pdf>.
- Elliot, J., (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, cuarta edición: Madrid.
- Espinola V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva* Departamento Regional de Operaciones División de Programas Sociales, Banco Interamericano de Desarrollo.
<http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/1017850.pdf>
- Gairín, J., Antúnez, S. (2009). *Organizaciones Educativas al Servicio de la Educación*. Madrid. Walter Kluwer.
- James, P., (2008). *Gestión de la calidad total. Un texto introductorio*. España. Pearson Prentice Hall.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México.

- _____ (2014a). Ley General de Educación. Última reforma del 2005-2014. México.
- _____ (2014b). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México.
- _____ (2015). Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, México.
- Martínez, A. (2015). La mirada de los docentes sobre los factores que inciden en su desempeño. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa-INEE. Año 1. No. 1. Marzo-Junio 2015. México.
- Mintzberg, H. (1997). El proceso estratégico. Editorial Pearson: México
- PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, México.
- OCDE, (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos ¿Están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? (1st ed.). Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>.
- Pareja, A. (2002). Aproximación al concepto de agresividad como fenómeno psicológico y social, en Violencia Doméstica y Coeducación. Edit. Colección Recursos, España. Pág. 33.
- Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias, IIFE/UNESCO - Sede Regional Buenos Aires Agüero 2071 (C1425EHS) Buenos Aires, Argentina. recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>.
- Gimeno, S. (2013). El alumno como invención. Madrid. Morata.
- Sandoval, E. (2000). La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Santizo, C. (2013). "La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente" en Gloria del Castillo y Giovanna Valenti (coords.), Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado" FLACSO-Sede México.
- Topete, C. (2001). Desafíos y políticas de formación para la gestión en educación media superior. En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.

Valenzuela, J., Ramírez, S., & Alfaro, J. (2009). *Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa*. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661571/RIEE_2_2_4.pdf?sequence=1

Yzaguirre, L. (2005). *Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130141>

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: (I) EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Quintín Álvarez Núñez

Universidade de Santiago de Compostela

quintin.alvarez@usc.es

Resumen

Esta es la primera de dos comunicaciones en las que presentamos algunos de los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo por el Grupo Stellae, de la USC y el grupo FODIP, de la UB, sobre la construcción del conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. En concreto, en estas comunicaciones nos centraremos en la percepción que los formadores tienen sobre las limitaciones y condicionantes organizativos de los dos centros de la USC (Facultad de Formación del Profesorado, de Lugo y Facultad de Ciencias de la Educación, de Santiago) y las consecuencias que, a su juicio, ello puede tener para el desarrollo del proceso formativo.

En esta primera comunicación expondremos el diseño y desarrollo del proceso de investigación: supuesto de partida, preguntas, objetivos, población y fases del estudio.

Palabras clave:

Dimensión organizativa. Formación inicial del profesorado. Conocimiento profesional. Grado de Maestro en Educación Primaria. Proceso de investigación.

INTRODUCCIÓN

Esta es la primera de las dos comunicaciones que presentamos en las cuales se recogen una parte de los resultados del proyecto de investigación titulado: "*Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado*". Su finalidad es explorar las respuestas que la formación inicial, con los nuevos estudios de grado, están ofreciendo a los futuros maestros para abordar competentemente las demandas sociales que, cada vez más complejas y exigentes, se realizan a la profesión docente. Más específicamente, se trata de identificar, analizar e interpretar las percepciones de los futuros profesores y sus formadores sobre el conocimiento profesional que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios de

grado de maestro en educación primaria y en qué medida éste responde a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como la contribución de éstos a configurar una identidad profesional determinada.

El estudio comenzó en el 2012 y terminó en abril del 2016. En él colaboraron el grupo de investigación Stellae, de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y el de Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), de la Universidad de Barcelona (UB)

1. MARCO TEÓRICO

La construcción del conocimiento profesional constituye una problemática de permanente interés en la investigación sobre la formación del profesorado, abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas y de indudable valor, debido al dinamismo de los significados de ser profesor en cada momento histórico, a la propia multidimensionalidad de los componentes del conocimiento profesional, a las dificultades de su abordaje y a los cambiantes intereses de las políticas de investigación y formación.

Uno de los pilares básicos de este proyecto es apostar por la relevancia de la formación inicial como una etapa decisiva para la construcción del conocimiento profesional del profesorado. Por ello, en cuanto a los nuevos planes de grado, podemos preguntarnos: ¿están realmente contribuyendo a un cambio y mejora de la formación? ¿Están produciendo respuestas más adecuadas para enfrentar las exigentes demandas de la práctica profesional? ¿En qué medida están contribuyendo a configurar un conocimiento profesional que capacita adecuadamente a los nuevos profesores? ¿Qué les caracteriza?

Para responder a estas preguntas, necesitamos investigar qué conocimiento profesional se está construyendo durante la formación inicial y para ello, antes, debemos comenzar por definir este constructo. (Montero, 2001: p. 202-203) lo entiende como:

“el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica. Una y otra puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional”.

Pero, en definitiva, no se dispone de un consenso claro sobre qué es el conocimiento profesional, de manera que hablar de él supone integrar principios, normas, valores, concepciones, creencias, teorías implícitas, procedimientos y actitudes, sumando aspectos cognitivos y emocionales del profesorado.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Las hipótesis de partida de este estudio es que la exploración, comprensión, análisis e interpretación de las perspectivas de estudiantes y formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios de magisterio, puede generar la reflexión necesaria para promover cambios en la dirección de atender las exigencias que la sociedad del siglo XXI plantea a los docentes, ofrecer pistas y soluciones para responder a las nuevas demandas que genera el EEES y contribuir a la mejora de la formación del profesorado. Sin embargo, es escaso el conocimiento que tenemos sobre cómo se están desarrollando estos nuevos planes de estudio. De ahí la pertinencia y relevancia de esta investigación.

En este sentido, se plantean las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro?
- ¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por el alumnado y profesorado?
- ¿Qué concepción del aprendizaje y la enseñanza se propone?
- ¿Cómo son percibidas las relaciones entre la teoría y la práctica?
- ¿Qué lugar ocupan las tecnologías en la construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores?
- ¿Qué actitudes y valores prevalecen en relación con la democracia, la justicia social, la inclusión y la equidad?

Así, el proyecto se dirige a la consecución de cinco **objetivos**:

1. Indagar las percepciones de formadores y estudiantes sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria y su influencia en la configuración de su identidad docente.
2. Conocer las perspectivas de estudiantes y formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el plan de estudios.
3. Analizar en qué medida el proceso de construcción de los conocimientos profesionales responde a las nuevas demandas del EEES.
4. Comparar semejanzas y diferencias en las percepciones del alumnado y los formadores pertenecientes a contextos institucionales distintos.
5. Analizar la evolución de las perspectivas y expectativas profesionales de los futuros maestros sobre los conocimientos profesionales adquiridos, principalmente los vinculados con

las demandas de la sociedad del conocimiento.

3. EL PROYECTO DE LA USC

El equipo de la USC centra su proyecto en las dos facultades de la universidad en las que se imparte la titulación: la de Ciencias de la Educación, en Santiago y la de Formación del Profesorado, en Lugo. En la primera se imparten los grados de: Educación Social, Pedagogía, Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, junto con diversos másters. En la segunda se imparten también másters y los grados de: Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil. El grado en Maestro en Educación Primaria se oferta en ambas facultades desde el curso 10-11.

3.1. Características de la facultad y la titulación

En este apartado expondremos las características básicas del título y del profesorado de la Facultad que lo imparte, así como sus espacios e infraestructuras básicas.

3.1.1. El título

El plan de estudios del Grado en Maestro de Primaria es el mismo en ambas Facultades, si bien con algunas diferencias a la hora de su implantación que tienen que ver fundamentalmente con las menciones (antiguas especialidades) y con las materias optativas que se ofertan. El alumnado debe cursar un total de 240 créditos que se distribuyen en 4 cursos de 60 créditos cada uno, en asignaturas que tienen, en todos los casos, carácter cuatrimestral, excepto el Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Las asignaturas correspondientes a la formación básica se concentran en los dos primeros cursos de la titulación y todas ellas tienen 6 créditos. En el plan de estudios hay materias básicas, didáctico-disciplinares, optativas generales y optativas de mención. En el conjunto del plan debemos destacar el prácticum, que se desarrolla en tres cursos escolares: en 2º (de 12 créditos), 3º (18 créditos) y cuarto curso (12 créditos). En cuarto también deben cursar el TFG.

3.1.2. El Profesorado

Sin tener en cuenta la docencia en el TFG, en el grado de maestro en educación primaria imparten docencia profesores y profesoras de más de diez áreas de conocimiento. Entre ellas, las que tienen mayor presencia son: Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación y las áreas de Didácticas Especiales (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Didáctica de la Matemática; Didáctica de las Ciencias Experimentales) El número aproximado de docentes que imparten clase en la titulación es de 90, en Santiago (varios de estos docentes imparten también en otras titulaciones), y 40, en Lugo.

3.1.3. Espacios e infraestructuras disponibles

La *Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago*, cuenta con dos edificios: uno en el campus vida, en el que se imparten las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, así como diversos máster y otro en el campus norte, correspondiente a la antigua Escuela de Magisterio, que es donde se imparten las titulaciones de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil. En este campus norte la Facultad cuenta con los siguientes espacios disponibles: 20 aulas, 3 laboratorios, 2 aulas de nuevas tecnologías, 1 sala de Juntas, 1 salón de actos, 1 gimnasio, 1 biblioteca, 1 fotocopiadora y 1 cafetería.

A su vez, la *Facultad de Formación del Profesorado de Lugo* cuenta, con los siguientes espacios disponibles: 13 aulas de tipo general, varias aulas específicas: 1 de informática (docencia), 1 de usuarios de informática, 1 de música, 1 de plástica, 1 de medios audiovisuales, 1 de idiomas, 2 laboratorios, uno de Ciencias y otro de Música, 1 pabellón, 1 salón de actos y una "Sala de Xuntas", para reuniones. Otros servicios adicionales serían: 1 biblioteca, 1 fotocopiadora y 1 cafetería.

3.1.4. Los departamentos de cada facultad

La Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, cuenta, en el momento de realizar la investigación, con 37 departamentos que imparten docencia de algún tipo en ella.

Este son muy diversos y abarcan un gran número de campos del saber: Matemáticas, Derecho, Filología, Economía, Enfermería, Filosofía, Historia, Geografía, Psicología, Psiquiatría, Didáctica, etc.

Seguramente es la facultad que cuenta con un mayor y más diverso número de departamentos. Además, la gran mayoría de éstos imparten su docencia en las titulaciones de magisterio.

A su vez, la *Facultad de Formación del Profesorado de Lugo*, cuenta con 27 departamentos (10 menos que en el caso de Santiago) que imparten docencia de algún tipo en ella.

Éstos también son muy diversos y abarcan un gran número de campos del saber: Biología, Filología, Economía, Filosofía, Historia, Geografía, Psicología, Psiquiatría, Didáctica, etc.

3.2. Metodología

La complejidad de la realidad socioeducativa seleccionada, el interés por profundizar en el problema de investigación desde la perspectiva de los participantes y la búsqueda de la comprensión en un nuevo contexto como es el del EEES, demandan el uso una *metodología cualitativa* ya que esta permite:

1. Comprender en profundidad la realidad educativa, más allá de la simple descripción (Sandín, 2003) desde una posición ideográfica, es decir centrada en un contexto concreto sin la pretensión de generalizar los resultados (Martínez Piñeiro, 2010).

2. Adoptar una mirada que busca comprender el punto de vista de los implicados en su propio contexto, desde sus vivencias, socialización y expectativas y en un marco sociopolítico concreto.
3. Acercarse de un modo holístico al objeto de estudio (Taylor y Bodgan, 1984), analizándolo en su globalidad, desde ángulos distintos y a través de colectivos diferentes, y sin descartar posibles aspectos del problema que puedan surgir en el marco del propio estudio y que se revelen como significativos para su comprensión.
4. Captar la subjetividad de los implicados a partir de sus propios discursos, centrando la atención en los significados que para ellos adquiere el desarrollo del actual plan de estudios.
5. Comprender el papel del contexto institucional y de la cultura en la que se enmarca el desarrollo de los planes de estudio de maestro en Educación Primaria (Goez y LeCompte, 1988).

3.3. Fases de la investigación

El diseño se concreta, siguiendo la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), en las siguientes fases, entendiendo éstas con la flexibilidad propia de los estudios cualitativos, y resaltando su necesaria adaptación a cada uno de los contextos concretos en los que se llevará a cabo el trabajo de campo:

- 1) **Fase preliminar:** selección y análisis de fuentes documentales básicas que permitan conocer en profundidad el marco legal, diseño curricular, así como el marco institucional de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria en la USC; información básica sobre el profesorado y alumnado del grado y tutores de prácticum: áreas de conocimiento, profesorado responsable de cada materia, número de alumnos matriculados, centros de prácticum, tutores participantes, experiencia, etc.
- 2) **Fase preparatoria:** en la que se concretarán, atendiendo a los dos escenarios ya mencionados, las siguientes acciones:

a) *Selección de los participantes* en el estudio. En concreto de:

- *profesores y profesoras con docencia en el grado* de Educación Primaria, participaron los coordinadores de titulación, los decanos de las facultades de Santiago y Lugo, y un grupo de profesores seleccionados atendiendo a las áreas de conocimiento con mayor peso en la titulación.
- *Estudiantes del grado*, favoreciendo la representatividad de los distintos perfiles típicos existentes, que se identificarán a partir de la documentación analizada en la fase preliminar.

- *Tutores y tutoras de prácticum* del alumnado del grado: atendiendo a su experiencia como tutores y a su pertenencia a centros públicos o privados

Para la selección de informantes de estos tres colectivos utilizamos de forma combinada un muestreo intencional –tras determinar las características que deben poseer- y de casos típicos, para poder contar con la participación de sujetos representantes de los perfiles más significativos.

Así, se seleccionó como participantes para cada colectivo: de entre los profesores con cargos el decano o la decana de la Facultad de Santiago y Lugo y los coordinadores de la titulación en cada centro (2 por facultad); un profesor/a de cada departamento de los que tienen más docencia en la titulación, teniendo en cuenta el tipo de materias, de los cuales fueron 4 en Santiago y 5 en Lugo; de tal modo que el total de profesores entrevistados fue de 13: 7 en Lugo y 6 en Santiago; Tutores de prácticum con experiencia como tutores y que lo fueran en los tres años de implantación del grado o en prácticum I, II, III, en las dos ciudades (2 tutores: 1 de centros públicos y otros de centros concertado); Alumnado de 1º curso: asistente a clase de una materia obligatoria que, de forma voluntaria, colabora en la investigación (33 en Santiago y 90 en Lugo), de 3º (3 alumnos entrevistados en cada campus) y de 4º curso, éstos seleccionados a partir de una propuesta de los/as profesores/as y con los cuales se realizó un grupo de discusión en cada una de las Facultades.

- b) *Concreción del proceso de recogida de datos*: diseño del guion de las entrevistas en profundidad, de los grupos de discusión (contacto con posibles participantes, invitación, etc.) y de los relatos, a partir del conocimiento del marco conceptual y del análisis de las fuentes documentales llevado a cabo en la fase preliminar.

3) Trabajo de campo. Se recogieron datos a través de las siguientes técnicas:

- *relatos personales*: de los alumnos y alumnas de 1º curso, para conocer fundamentalmente las motivaciones que le llevaron a escoger la carrera y su percepción inicial de esta. Se recogieron a comienzos del curso 2013-14.
- *Entrevistas individuales semiestructuradas* realizadas a los docentes, profesorado con cargos, tutores de practicum y alumnado de 3º curso de la carrera, para ahondar en los conocimientos profesionales transversales que, desde el punto de vista de los entrevistados, se están enseñando, junto con su relevancia y funcionalidad para la profesión futura. Al profesorado se realizaron, en sus despachos de la facultad, por parte de algún miembro del equipo de investigación, en marzo y abril del 2014 y, a los tutores, en marzo del 2015.

Ambos tipos de entrevista fueron grabados para su posterior codificación y análisis.

- *Grupos de discusión* con el alumnado de 4º curso: esta técnica de entrevista en grupo es especialmente indicada para la consecución de los objetivos, ya que resulta efectiva para obtener información acerca de las percepciones, los sentimientos, las creencias y las actitudes de las personas participantes en la investigación (Krueger, 1991). Se llevaron a cabo en el mes de junio del 2014.

4) Fase analítica:

El proceso analítico, se ha llevado a cabo utilizando como soporte informático el programa del Atlas-ti (versión 7). Los relatos fueron analizados en una primera fase con cierta autonomía del resto de los datos recogidos.

En una segunda fase, se procedió, siempre teniendo en cuenta los datos encontrados, a indagar en ***ideas recurrentes*** –esto es aquellas que aparecían con cierta reiteración en varios de los informantes de uno o varios colectivos- que podían ser relevantes para el estudio y a formular posibles hipótesis interpretativas, que ofrecieran explicaciones a las situaciones encontradas, conexiones entre categorías, posibles propuestas de mejora, etc.

a) *análisis de las entrevistas y los datos de los grupos de discusión*

1º análisis

Se inició a partir de las entrevistas al profesorado, que fueron las realizadas en primer lugar.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio y el marco teórico de referencia, se elaboró un conjunto de categorías inicial que fue empleado en el análisis de la primera entrevista. Este análisis fue llevado a cabo por cada uno de los miembros del equipo, de forma individual e independiente y, posteriormente, contrastada entre ellos. Ello permitió revisar las concordancias, definir y perfilar algunas categorías, redefinir otras y añadir otras nuevas necesarias a la luz de los datos. Esta categorización reformulada fue utilizada en el análisis del resto de las entrevistas y de los grupos de discusión. A lo largo del proceso de categorización se crearon, también con el Atlas.ti, diversas anotaciones, fundamentalmente de carácter analítico, con el objeto de matizar o precisar determinadas aportaciones.

El sistema de categorías empleado se organizó en torno a dos grandes dimensiones:

- El conocimiento profesional

- La formación inicial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Cada una de ellas a su vez incluye macrocategorías y categorías. Cada categoría se concretó en un indicador y se le dio una denominación en el Atlas.ti. Los datos recogidos se organizaron por colectivos (profesorado, alumnado y tutores) y campus (Santiago y Lugo, salvo en el caso de los tutores, que se analizaron conjuntamente) creando inicialmente cinco Unidades Hermenéuticas: profesorado de Santiago, profesorado de Lugo, alumnado de Santiago, alumnado de Lugo y tutores de prácticum.

Cada Unidad Hermenéutica (UH) fue analizada por dos personas, en un primer momento de forma independiente y de forma conjunta después, para confirmar la codificación realizada, presentándose una única unidad hermenéutica con la codificación final integrada.

2º análisis

Una vez finalizado este nivel de análisis, atendiendo a las categorías establecidas y después de una puesta en común para concretar la categorización de algunas unidades de análisis difíciles de ubicar (todas las que aparecían en la categoría “dudas” fueron reubicadas o desconsideradas), definimos el proceso a seguir en el marco de cada equipo y en relación a los datos que le correspondían (profesorado de Lugo, profesorado de Santiago, alumnado de Lugo, alumnado de Santiago y tutores de prácticum), llevando a cabo las acciones siguientes:

- *Preliminares*: a través del listado “code manager”, revisamos qué categorías tenían citas y cuales no, fueron o no fueron “atendidas” por determinado colectivo, tenían mayor número de citas, etc.
- *Creación de “memos”*: Tras una puesta en común de esta información, y un debate reflexivo sobre cómo avanzar en el análisis, acordamos crear distintos tipos de “memos” en el marco de cada unidad hermenéutica. Atendiendo a las consideraciones de varios autores, definimos inicialmente un tipo de familia de memos y cuatro tipos de memos: ideas recurrentes, hipótesis, metodológicas y éticas. De estos cuatro tipos de memos, finalmente empleamos dos:
 - *memos ideas recurrentes*: recogen una idea o tópico que aparece repetidas veces en una o varias categorías.
 - *memos hipótesis*: cada memo da cuenta de una hipótesis interpretativa, que se puede apoyar en una o varias ideas recurrentes, ser una idea recurrente, o emerger de la lectura reflexiva y ser luego apoyada con datos procedentes de otras UH.

Cada pareja que trabajó con los datos procedentes de un colectivo y campus, generó los memos en una única UH y elaboró un informe en el que se recoge cada idea recurrente -con su definición y las citas en que se sustenta- y cada hipótesis, con su definición y las ideas recurrentes y citas en las que se basa.

Posteriormente, estos informes fueron revisados por otros miembros del grupo, a modo de revisión por pares, para confirmar las ideas recurrentes y las hipótesis propuestas y unificar denominaciones en el caso de que determinadas ideas recurrentes e hipótesis aparezcan en varios colectivos.

Los datos y su análisis se organizaron en una carpeta por colectivo y, en cada una de ellas, aparece lo siguiente:

- *Profesorado de Santiago*: transcripción de 6 entrevistas (4 profesores + 2 profesores con cargo) y la correspondiente UH (sólo codificación)
- *Profesorado de Lugo*: transcripción de las 7 entrevistas (5 profesores/as + dos con cargo) y la correspondiente UH (sólo codificación)
- *Alumnado de Santiago*: transcripción de las 3 entrevistas, del Grupo de discusión y su UH (sólo codificación)
- *Alumnado de Lugo*: transcripción de las tres entrevistas, del Grupo de discusión y su UH (sólo codificación)
- *Tutores/as*: entrevistas a los 4 tutores/as y la correspondiente UH (este es el único caso en que aparecen formuladas las memos).

Aquí terminamos la exposición de la investigación realizada y de las diversas fases y procesos llevados a cabo durante ella. En la siguiente comunicación, explicaremos cuales han sido los principales problemas organizativos que, según la perspectiva del profesorado entrevistado, se pueden detectar en las dos facultades en las que se lleva a cabo la formación de los futuros maestros y maestras de primaria en la USC y apuntaremos, también, algunos de sus posibles efectos sobre el desarrollo y los resultados de este proceso formativo.

REFERENCIAS

- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Goez, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grossman, P. (1994). Teacher Knowledge. En T. Hüsen y T. Postlethwaite (Eds.) *The international Encyclopedia of Education* (2ª. ed) (pp. 156-178). Londres: Pergamon Press.

- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez Piñeiro, M.E. (2010). Investigación cualitativa. En J.A. Caride y F. Trillo. (dirs). *Diccionario galego de pedagogía*. Xunta de Galicia/Galaxia. (pp. 374-376).
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GrawHill.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: (II) LIMITACIONES Y CONDICIONANTES

Quintín Álvarez Núñez

Universidade de Santiago de Compostela

quintin.alvarez@usc.es

Resumen

En esta segunda comunicación, nos centraremos en exponer las diversas limitaciones que, desde la visión del profesorado, presenta la dimensión organizativa en la formación de los maestros de primaria en los dos campus de la USC.

Entre las debilidades expuestas, aparecen un gran número de condicionantes relacionados con la calidad y distribución de los espacios, los horarios y los tiempos, el tamaño de los grupos de alumnos, la composición de la plantilla de profesorado, la organización de la docencia, etc. Todos ellos limitan la calidad de la formación impartida, dificultan las posibilidades de los docentes para poder investigar e innovar y condicionan el tipo de formación que recibe el alumnado de ambas facultades.

Palabras clave:

Formación inicial del profesorado. Grado de Maestro en Educación Primaria. Dimensión organizativa. Espacios y tiempos. Organización del Profesorado. Organización de la docencia

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación expone algunos de los principales factores organizativos que, según la percepción de los 13 profesores entrevistados, pueden limitar la formación de los alumnos de Magisterio de Primaria en las dos Facultades de la USC objeto de la investigación: la de Ciencias de la Educación en Santiago y la de Formación del Profesorado en Lugo.

Burke (1987) considera que las dos dimensiones principales que afectan al desarrollo profesional del profesorado son la personal y la organizativa. Dentro de esta última se incluyen variables como: las expectativas y demandas sociales; los estilos de gestión de la institución; las normas, directrices y aportaciones de la Administración; las regulaciones de la profesión y

los sindicatos y organizaciones profesionales. Por lo tanto, esta dimensión también juega un papel fundamental durante la formación inicial del profesorado y a su análisis vamos a dedicar esta comunicación.

En este sentido, si bien la dimensión organizativa configura un entramado estructural, institucional y relacional que condiciona el desarrollo de todo cuanto sucede en los centros educativos, no es menos cierto que, en muchas ocasiones, aparece como un factor secundario, como algo situado en la trastienda, lejos de los focos que alumbran y resaltan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, 1994). Sin embargo, una mirada atenta y precisa nos hace ver cuantas de las deficiencias que muestran los procesos formativos en diferentes contextos institucionales tienen que ver, precisamente, con la desatención a esta dimensión. De hecho, su efecto, se vea o no se vea, se valore y considere o no, existe siempre y, con frecuencia, cuanto menos se tiene en cuenta, mayor es su impacto, como una especie de “pedagogía subterránea”, de potente entramado que sostiene toda la vida del centro y el proceso formativo que en éste se desarrolla.

Como apartados a analizar dentro de esta dimensión organizativa estarían: los espacios y los horarios, la organización del profesorado y la de la docencia. Las diversas limitaciones existentes en cada uno de estos apartados son factores que, en la percepción y el sentir de los docentes, contribuyen a mermar la calidad de la formación impartida.

1. LOS ESPACIOS Y HORARIOS

Los tiempos, junto con los espacios, conforman dos dimensiones estrechamente relacionadas y que condicionan todo el proceso formativo que se lleva a cabo en un contexto determinado.

El espacio educativo aparece como un factor relevante que condiciona, de múltiples maneras, el proceso formativo. Así, por ejemplo, Santos Guerra (1988) señala como el espacio escolar puede verse como: elemento del currículum oculto, instrumento didáctico, lugar de convivencia y de relaciones, ámbito estético y territorio de significado. Otros autores como Gutiérrez Pérez, (1998), Heras (1997), Salmerón (1992), etc. han investigado el destacado papel que esta dimensión juega en los procesos formativos. Por lo tanto, resulta relevante que en nuestra investigación, también aparezca un apartado relativo a como perciben los docentes los espacios de sus centros de docencia.

Así, en cuanto a los **espacios**: los problemas con éstos parecen ser más acuciantes en Lugo, el edificio es compartido con la Anejay ello limita los espacios disponibles: “tenemos un problema real de espacios para aulas. Porque aquí hay un problema histórico en la Facultad con el edificio, que está compartido con la Aneja (...)” (profesor 6. Lugo; par. 075).

También en Santiago se comparte el edificio con la Aneja pero, quizás por ser un edificio más

nuevo, aquí no se señalan la existencia de tantas limitaciones espaciales. Si bien algún docente también señala que el edificio de la facultad es poco funcional: “tenemos un edificio demasiado antiguo, con no muy buenas condiciones, con déficits (...) creo que necesitamos una estructura más funcional, más fácil, que permita más los procesos de coordinación, de interacción y de cosas de ese estilo” (profesor 2.Santiago; par. 77)

Algunos docentes consideran que la distribución de los despachos se hace teniendo en cuenta la jerarquía, como no hay suficientes para todos, unos profesores tienen individuales y mejores y otros compartidos por diversos compañeros, lo cual puede crear un cierto malestar en ellos:“(...) aquí la cuestión jerárquica tenía mucho peso, (...) lógico que escogieran los mejores despachos la gente que llevaba más años aquí y que tenía un mayor nivel, Y a otro agente nos tocó despachos compartidos”(profesora 7. Lugo; par. 251). Aquí aparece, por lo tanto, una imagen del espacio conectado con la situación micropolítica del centro, como un “territorio de significado” conectado con el poder y la autoridad.

También, como señalan diversos docentes, faltan aulas y, como hay mucho alumnado y existen sólo dos aulas grandes, que son las útiles para las clases expositivas, y el resto son aulas pequeñas, para las interactivas, hay que ampliar el horario: “los grupos expositivos van a las dos aulas grandes que hay. Por eso es el condicionamiento de los horarios. Como sólo hay dos aulas grandes en las que caben los grupos expositivos, eso condiciona al montar los horarios. Porque claro, son cuatro cursos, no?”(profesor 6. Lugo; par. 085).

A su vez, el tiempo aparece como una variable que condiciona la acción formativa a través de la limitación del número y tipo de actividades que se pueden realizar. Entre los autores que han estudiado esta dimensión organizativa podemos citar a Domenech, y Viñas (1997), Gimeno (2008), Romero(2000); etc.

En este sentido, en cuanto a los **tiempos**, debido a las limitaciones espaciales existentes en Lugo el horario tiene que hacerse más extenso, de modo que se comienza las 8,30 de la mañana y se termina a las 20,30 con sólo 1 hora sin clases, de 14,30 a 15,30:“eso se tradujo en que, en este curso, estamos con un horario que empieza a las ocho y media de la mañana y acababa a las ocho y media de la tarde. Por ejemplo con clases expositivas de una a dos y media.” (profesor 6. Lugo; par. 075) Ello provoca una distribución horaria irregular de las asignaturas, de lo cual se queja el alumnado. Además, las sesiones son de 1 h. 30 y son muchas horas seguidas, lo que provoca cansancio en los profesores y alumnos

Estos son percibidos como demasiado escasos, las sesiones muy reducidas, en cuanto a lo que supone impartir materias que antes eran anuales en un cuatrimestre. La rigidez de los horarios, el hecho de que sean inamovibles y no se puedan romper, hace que no se puedan cambiar

dinámicas y que se siga con lamisma inercia.

Otro problema ha venido por la jubilación de un gran número de profesores funcionarios en los últimos años y su sustitución porcontratados a tiempo parcial que tienen unas claras limitaciones temporales y ello dificulta elaborar un horario más racional: “y condicionan un poco la vida del alumno. Y no puedes hacer otra cosa, yo cuando hago un horario (...) pues miro, a ver (...) para esta materia sólo tengo un P6 o un P3, que sólo puede tener clase por la tarde no puede tener clase por la mañana.”(profesora 4. Lugo; par. 238).Esta docente considera que sería más factible elaborar un mejor horario con docentes a tiempo completo.

2. LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

En general, los profesores se quejan de situaciones como: un exceso de carga docente, la poca valoración de ésta en comparación con la investigación yse señala la existencia de resistencias al cambio por parte del profesorado.

Las condiciones laborales con un *profesoradocargado de docencia* dificultan la innovación, la mejora y la investigación, produciendo, en ocasiones, auténtico agotamiento en los docentes con mayor de carga docente.“ (...) en estos momentos mi perfil está más volcado a la docencia, porque cuando uno tiene un POD todos los años de 240 horas (...)los compañeros que eran titulares de Escola algunos tienen hasta 340 horas, con grupos de 100, etcétera, pues claro, es muy difícil hacer investigación. Y esto quizás sería otra reclamación en el apartado de condiciones laborales”(profesor 6. Lugo; par. 119).

En la facultad de Lugo hay unos 40 profesores y, como muchos son a tiempo parcial, el peso de la docencia se concentra en un grupo reducido. Además, estos contratados, en general, están bastante“desconectados” de la facultad, por ejemplo, no forman parte de su Junta:“el profesorado estable se ha quedado reducido a la tercera parte (...) y los nuevos contratados que entran no forman parte de la junta de facultad” (profesor 1. Lugo, par. 183). Ello hace que lo profesores a tiempo completo tengan una mayor carga:“aquí se está jubilando todo el mundo y están contratando a gente por 60 horas o 90 o 30(...) que está totalmente desconectada de la escuela, del centro y a lo mejor es un maestro que viene aquí a dar una clase y se va, entonces eso hace que los que estamos aquí a tiempo completo estamos con una carga enorme de esfuerzo de todo tipo y eso se nota porque hay un cansancio. Yo me noto más cansado.” (Profesor 5. Lugo; par. 814)

Por otra parte, *en la universidadse valora más la investigación que la docencia*. Así, se critica la escasa valoración deltrabajo docente que se considera no se reconoce:“se ve hasta en el propio nombre: se habla de carga docente, no de carga investigadora, investigar es una cosa que está muy bien y que gusta, pero carga docente, es una cosa que ocupa tiempo, tediosa (...)” (profesor 1. Lugo; par. 179).

Se echa de menos un mayor apoyo por parte de la Universidad. Se considera que los formadores tienen buena voluntad y están haciendo un esfuerzo grande pero no cuentan con ayuda institucional, por ejemplo: se ha reducido el valor en horas del prácticum (que antes era de 3 hs.) a 1 h. y media por alumno y los profesores dirigen muchos TFGs y TFMsy éstos tienen poco reconocimiento horario por parte de la USC (3 horas y media y 5 horas respectivamente, por la dirección de cada uno de estos trabajos) y “así es imposible la calidad”. Otro docente comenta que la reducción de las horas de prácticum creó mucho enfado en la facultad y puede condicionar la calidad de éste: “hubo mucho <<cabreo>> (...) fue la gota que colmó el vaso, en este contexto que estamos de recortes y menoscabo (...) lo del prácticum ya nos pareció excesivo (...) además es obvio que se hace atendiendo a criterios (...) cuantitativos, por no decir económicos directamente. Es decir, que no hay ninguna justificación de tipo epistemológico (...)” (profesor 6. Lugo; par. 072)

Aquí podemos conectarlo con una limitación del prácticum apuntada por Iglesias y Rubia (2001), relacionada con determinados aspectos administrativos, como la distinta consideración, en cuanto al número de créditos atribuidos a la dedicación docente de los profesores encargados de supervisar el prácticum, que éste tiene en las distintas universidades. Resulta clara la profunda insatisfacción de muchos docentes de la USC con el número de horas atribuidas, que se considera claramente insuficiente y muy inferior al tiempo que realmente se necesita para llevar a cabo una adecuada supervisión.

También se señala la existencia de *resistencias al cambio* por parte del *profesorado*. Es una idea que repiten varios formadores expresada de diferentes formas: los docentes tienden a resistirse a los cambios y solo se adaptan cuando no les queda más remedio; los profesores “veteranos” llevaban muchos años impartiendo sus clases magistrales y le cuesta adaptarse al nuevo plan; ha faltado una formación de los formadores; un obstáculo para que el nuevo plan de estudios genere un auténtico cambio en la formación es que los profesores son, en buena parte, los mismos que impartían el plan antiguo. Éstos siguen con la mentalidad de que “yo quiero vivir bien” “que mi horario sea el mejor posible y coger las materias que me interesan” (profesora 4. Lugo; par. 236). Otro docente señala que, en el grado, se está haciendo mucho de lo que se venía haciendo antes por “la tendencia a la comodidad”. También se apunta a que habría que plantear las clases de otra manera, evitando la lección magistral. Habría que ir más a lo práctico y que el alumno “aprenda haciendo”.

Otro formador opina que existe una metodología obsoleta, que tiene que ver con la falta de experiencias. Señala que, aunque quizás es muy pronto para saberlo, porque aún sale este curso la primera promoción, se ha construido siempre desde la teoría y nunca desde la experiencia y ese “es nuestro problema metodológico en general”. Se necesitaría “más

experiencia y más trabajo en el aula". En esta misma línea, otro docente señala que el grado sigue sin saber conectar con la escuela, con la realidad del aula. Para los alumnos sigue siendo demasiado teórico y ellos quieren más experiencia. Otra argumentación en este mismo sentido del discurso es que la realidad tiene tanta fuerza que "imprime carácter" y, si no se tiene en cuenta, y la práctica no se analiza, la teoría "cae por su propio peso".

Por otra parte, el hecho de que el profesorado continúe con los mismos modelos metodológicos tiene consecuencias graves: el *peligro de la reproducción de los errores metodológicos del profesorado, perpetuando un modelo docente a superar*, es decir, que el alumnado, cuando llegue a ser profesional, pueda, inconscientemente, utilizarlo como modelo metodológico a seguir, terminando por reproducir los mismos esquemas metodológicos didácticos que ha vivido durante su formación.

3. LA ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Aquí vamos a centrarnos principalmente en los dos aspectos que han aparecido más reiteradamente: la división entre clases expositivas e interactivas y el prácticum.

La división entre **clases expositivas e interactivas**, ha sido útil para desterrar la práctica de la clase magistral como algo único y exclusivo. Provoca que los profesores tengan que hacer un esfuerzo para crear actividades prácticas y supone un gran avance. La propia organización, con esa distinción entre clase teórica y de seminario, ayuda. Esta distinción no existía en la diplomatura y supuso, al principio, un esfuerzo de adaptación. También se afirma que el *modelo no debería ser tan rígido*, sobre todo cuando las clases son de una hora y media o dos horas.

Algún docente cree que el alumnado se encuentra cómodo en los grupos interactivos porque son grupos más reducidos y hay más interacción y más participación en ellos.

Aparecen críticas al número excesivo de sesiones expositivas, que parecen perpetuar un modelo de transmisión tradicional y magistrocéntrico de los contenidos. Se afirma que éstas tienen demasiado peso, que hay que "ir más a lo práctico, a que los alumnos aprendan haciendo" y se demanda de un mayor número de clases de laboratorio, grupos interactivos más reducidos, sesiones más experienciales, etc.

Se señala que "tenemos un problema, un hándicap y es que tenemos muchísimo alumnado" (Profesor 5. Lugo; par. 137) y así los *grupos son demasiado numerosos*, sobre todo para las clases expositivas. También las clases interactivas de seminario tienen un exceso de alumnos y eso hace que los docentes tengan "una carga docente tremenda". Así, el tamaño tan grande de los grupos-clase se convierte en un obstáculo para la innovación y la mejora. Otro docente señala en la misma línea: "creo que tenemos mucho alumnado, demasiado alumnado para

las infraestructuras que tenemos, con lo cual tenemos dificultades para organizar los horarios, las clases, todo este tipo de cosas. Y, en consecuencia, en relación con esto también, los recursos humanos no son suficientes.” (profesor 2.Santiago, par. 77)

Dentro del plan de estudios se le otorga una gran importancia al **prácticum**. Éste es un tema sobre el cual existe una larga tradición de estudios, como ponen de manifiesto los XIII Symposiums sobre el practicum que, hasta el 2015, se han llevado a cabo en la localidad de Poio (Pontevedra), organizado por las tres universidades gallegas. Son muchos y muy diversos los temas que se han abordado en ellos. Si bien, la dimensión organizativa de éste parece haber sido menos estudiada.

En relación con él, los docentes entrevistados subrayan, con distintos argumentos, su gran importancia en el proceso formativo: se entiende que la práctica es muy importante y los alumnos en sus diarios de prácticas indican que ésta les sirvió para comprender; se considera que en la formación de los maestros tiene que tener más peso la práctica, tanto en las materias como en el prácticum porque “el maestro se hace maestro ejerciendo”; se afirma que la experiencia práctica y la fundamentación teórica deben retroalimentarse de forma constante en el proceso de formación docente, pues ambas alcanzan sentido auténtico en la otra y el papel del prácticum es esencial en ese juego de relaciones; es necesario que el alumnado se meta en las prácticas en las escuelas pero también que vayan a ellas con un bagaje teórico fuerte y útil; se apunta que falta una mayor relación entre la teoría que se expone en las clases y lo que se hace en el prácticum; se considera que éste juega un papel fundamental en el desarrollo de las competencias y en la relación teoría-práctica; su gran virtualidad es que a los alumnos les encanta ir de prácticas, su percepción del prácticum es muy positiva y “les tienes que convencer de que lo que se hace en la facultad es importante”, ellos también “vienen con esa percepción de que pueden ir a la escuela y hacer cosas”, “a salto de mata” (Profesora 4.Lugo; par. 167-173); otra ventaja de éste es que permite un contacto con la realidad sin la cual “algunos profesores de la facultad estarían a años luz de la realidad de las necesidades de las escuelas”; un docente considera que éste es importante porque “hay una deficiencia enorme de experiencias, y creo que realmente el gran contenido de la educación hoy en día es... son las experiencias vividas y reflexionadas, para poder ser impartidas de nuevo.” (Profesor 4. Santiago; par. 114); los alumnos “siempre vienen encantados” del prácticum y pueden llegar a considerar “qué es lo único que vale la pena de la carrera y eso me da que pensar.” (Profesor 2. Lugo; par. 196); un docente afirma que: “a mí me duele cuando un alumno recoge en su Memoria de Prácticas o Informe: <<Bueno, pues aprendí más en este mes que en todos estos años>>” (profesor, 3. Santiago; par. 46-48) y también se señala la existencia de diferencias entre lo que se hace en la facultad y lo que le piden en los centros: “incluso, después hay divorcio entre lo que se hace allí y lo que hacemos

aquí y el alumno no sabe muy bien cómo redactar su informe (profesor, 3. Santiago; par. 70).

El papel de los *tutores de centro* en el prácticum es variado: unos sólo tienen al alumnado como observadores y les permiten practicar un poco, otros les dejan hacer propuestas y participar más. Éstos hacen el papel de mediadores entre los conocimientos teóricos y el conocimiento profesional, entre la teoría y la práctica,

Sin embargo, se señalan la existencia de *problemas organizativos*:

- *La organización del prácticum en tres cursos es problemática.* Ello genera distintos problemas: la convivencia de materias semestrales con el prácticum, implica la limitación del tiempo para la docencia y algunas *materias reducen o interrumpen su impartición* para dar cabida a éste, lo que supone "una interrupción de la dinámica de trabajo en esas materias que distorsiona todo el cuatrimestre", supone mucho trabajo para los docentes que tienen que comprimir la impartición de las materias en poco tiempo y tienen el doble de sesiones; la dificultad de gestionar tres prácticums se produce porque no sólo depende de la facultad sino también de los centros, y porque dos van a coincidir en un semestre. En Lugo esta situación se agrava por el *boicot de los centros públicos*, excepto dos, a recibir alumnos en prácticas, como respuesta al hecho de que la USC decidió que no iba a admitir la matrícula gratuita para los profesores y sus familiares. Ello hace que los centros que reciben alumnos estén "muymachecados" porque marchan los de 4º (prácticum III) y, al día siguiente, entran los de 2º (prácticum I) (profesora 4. Lugo; par. 159 y par 204-206)
- *La reducción de las horas de docencia atribuidas por cada alumno en el prácticum* que era de 3 horas y ha pasado a ser de 1 hora y media por alumno, lo cual da una mayor carga docente real al profesorado que se hace cargo de la supervisión del prácticum.
- Algunos docentes *cuestionan la idoneidad de algunos profesores supervisores de la facultad*: "aquí se jugó, por ejemplo, con las prácticas, (...) es una locura que en las prácticas, haya gente de antropología, o sea, qué hace un antropólogo con las prácticas de los alumnos, y entonces... te dicen: tiene afinidad" (profesor 3. Lugo; par. 232)
- Se plantea que *las conexiones entre la facultad y los centros educativos no son todo lo buenas que debieran*: "no es adecuada la separación o la poca conexión que tenemos con los colegios de Primaria (...) de vez en cuando tratamos de establecer algún puente, pero somos dos mundos muy separados (...)" (Profesor 1. Santiago; par. 74).
- *Existe una dificultad para seleccionar centros y docentes realmente innovadores*, que garanticen un prácticum de calidad y sean ejemplo de prácticas renovadoras. Así un docente afirma: "(...) no escogemos el escenario donde van hacer los Practicum y las aulas y tutores, si no que (...) pensamos que cualquier tutor y cualquier escuela puede acoger y acompañar en este Practicum a nuestro alumno y eso claramente no puede ser cierto. Es

decir que por lo menos, no todos son iguales y no todos son igualmente útiles para la formación de estos profesionales" (profesor 1; par. 44). Los alumnos tienen que ir al colegio que les admite, no pueden elegir uno que ofrezca buenas prácticas. Algún docente opina que el problema de que, en Lugo, vayan mayoritariamente a colegios privados y concertados es que, en ellos, "las metodologías son bastante obsoletas", lo que dificulta que los alumnos puedan introducir proyectos que choquen contra esta "metodología reproductiva". Aquí podemos enlazar con una de los problemas que señalan Vaillant y Marcelo (2001) sobre el practicum: la falta de condiciones y de un interés de la administración por mejorar esta etapa de la formación inicial y también con la apuntada por Iglesias y Rubia (2001), en cuanto a cuestiones organizativas como la dificultad, que tienen muchas universidades para tener a su disposición un número suficiente de centros de calidad para recibir a los alumnos en prácticas.

CONCLUSIONES

El conjunto de limitaciones organizativas que acabamos de recoger, pone de manifiesto las grandes dificultades a las que se enfrenta el proceso formativo del alumnado de magisterio de primaria de la USC. Así, nos encontramos con que los espacios son, en buena medida, insuficientes y/o inadecuados; los horarios demasiado amplios, rígidos e irregulares, con sesiones de clase de excesiva duración, que hacen la docencia más difícil y compleja; si a esto le unimos el elevado número de alumnos que tiene la facultad, el gran tamaño de los grupos, sobre todo en las clases expositivas; el exceso de carga docente del profesorado y la escasa valoración que la universidad hace de las horas de prácticum por alumno de las direcciones de TFGs y TFM, de las cuales no se reconoce más que un número muy limitado de la cantidad de horas reales que llevan éstos; etc. Todo ello se convierte en una carrera de obstáculos que condicionan la posibilidad de impartir una formación adecuada a las nuevas exigencias del grado, a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información y al proceso de adaptación al EEES.

También se perciben puntos optimizables en el desarrollo y/o conceptualización de las prácticas de la titulación. De los comentarios del profesorado se deriva la necesidad de revisar el prácticum a muchos niveles; clarificación de las responsabilidades de los agentes implicados (tutores y supervisores) e incremento del número de horas asignadas a la atención tutorial. Se ve claramente la necesidad de cambios organizativos en él, puesto que, pese a la alta valoración del alumnado, tiene muchos aspectos que mejorar: una mayor conexión entre las clases teóricas y éste; se apunta su excesiva dispersión a lo largo de la titulación, que hace que no resulte lo suficientemente intenso, significativo y relevante para el alumnado y se

proponesu reestructuraciónen dos cursos, lo cual quizás permitiría un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos, al estar durante más tiempo en los centros, y facilitaría una mejor organización y distribución de la docencia en la facultad; la conveniencia de hacer una mejor selección de los centros a los que acude el alumnado y de establecer una mayor conexión con los escuelas, una mejor coordinación de las relaciones institucionales de éstas con la universidad y una mejor comunicación entre el profesorado supervisor de la facultad y los tutores en los centros, para ello, también se debería realizar una mejor selección de ambos profesionales, teniendo en cuenta unos criterios de calidad; la necesidad de consolidar y mejorar la calidad del prácticum, fomentando la fase reflexiva posterior a la estancia, conectándola con los conocimientos previos y contribuyendo, así, a la consolidación de las competencias de la titulación. Si estas mejoras no se producen, la calidad del prácticum es limitada y se corre el riesgo de que los alumnos perpetúen la idea de maestro que tienen y continúen manejando unas metodologías obsoletas.

Por otra parte, el alumno en prácticas no sólo ha de aprender en cuanto al trabajo en el aula sino, como señalan Iglesias y Rubia (2001), también en lo referente a los aspectos organizativos de los centros de prácticas estudiándolos y reflexionando sobre ello.

En general, los formadores critican la adaptación de la diplomatura al grado, considerando que fue un proceso más "administrativo" que de debate profesional: competencias que debe asumir el alumnado, perfil profesional, etc. También se señala que el desarrollo del grado ha sido muy rápido, "muy rígido en los tiempos" y no ha dado tiempo a ir digiriendo adecuadamente los cambios (profesor 5.Lugo, par. 476-478)

Con todas estas deficiencias y aunque hay un año más de formación y el plan de estudios es más profesionalizador, cabe preguntarse: ¿en qué medida el alumnado sale ahora mejor preparado que con los planes anteriores?

En definitiva, el plan de estudios tiene que hacerse mucho más práctico y profesional de modo que se forme "mucho más a un maestro que a un repartidor de contenidos".

Nota: Las citas se refieren a las afirmaciones literales de cada profesor durante las entrevistas y se recogen del siguiente modo: nº de profesor, Campus en que imparte clase y párrafo de la transcripción de la entrevista y codificación con el Atlas-ti en el que se encuentra el texto citado.

REFERENCIAS

- Burke, P. J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres: TheFalmerPress.
- Domenech, J. yViñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Graó, Barcelona.
- Gimeno, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*. Morata, Madrid
- Gutiérrez Perez, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona, Oikos–Tau.
- Heras, J. (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe, Archidona
- Iglesias, L. y Rubia, B. (2001). El prácticum en los títulos de Maestro. Grupo de discusión 1. EnL. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.
- Romero, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes, Madrid.
- Salmerón, H. (1992). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*, Universidad de Granada.
- Santos Guerra, M. A. (1988): "Espacios Escolares". *Cuadernos de pedagogía*, nº 217, p. pp. 55-58.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la Organización Escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL VISTA POR LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO DE CASOS.

González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., Coronel, J.M. y Carrasco, M^aJ.

Universidad de Huelva

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Resumen

Los asuntos sobre la diversidad étnica y cultural forman parte sustantiva de la vida de las sociedades y diferentes respuestas se han dado a cómo gestionar este incremento de la diversidad en las escuelas. A partir de un estudio de casos en cuatro centros de enseñanza secundaria, esta contribución trata de concretar la respuesta ofrecida por sus directores reflejando sus percepciones y puntos de vista al respecto. Los resultados muestran que los directores participantes perciben este asunto como uno más del conjunto de actividades y tareas implicadas en la gestión escolar y por ello, no forma parte sustantiva de sus agendas. Sus políticas y prácticas no están contribuyendo a la gestión de la diferencia y la diversidad cultural al incorporar una perspectiva asimilacionista sustentada en un modelo de liderazgo burocrático que impregna el desarrollo de las políticas escolares. Entendida desde el punto de vista de la educación compensatoria como un asunto individual, una actividad particular, llevada a cabo por el personal especialista, para gente 'especial', les permite, en cierto sentido, 'distanciarse' de estos asuntos y por tanto, la gestión de la diversidad cultural no deriva en un compromiso colectivo por parte de la escuela.

Palabras clave:

Diversidad cultural; dirección escolar; educación secundaria; alumnado inmigrante; educación intercultural.

Marco

Los asuntos sobre la diversidad étnica y cultural forman parte sustantiva de la vida de las sociedades y diferentes respuestas se han dado a cómo gestionar este incremento de la diversidad en las escuelas. Esta institución, como principal agente de socialización y aculturación aparece como un escenario privilegiado para educar al alumnado a aceptar y celebrar la diversidad. A pesar de que a partir del curso 2012-2013, y como consecuencia de la crisis económica, se produjo en términos generales, un descenso en las cifras de

incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo quedando en el curso 2015-2016 un total de 712.098 alumnos escolarizados (MEC, 2015, p.8), parece conveniente analizar el reto de la gestión de la diversidad cultural en las escuelas. En este sentido, esta contribución trata de conocer la respuesta ofrecida por sus propios directores reflejando sus percepciones y puntos de vista al respecto. Por esta razón, los ejes teóricos en el análisis recogen las aportaciones provenientes de la educación multicultural y el liderazgo responsable en términos culturales.

Así, algunos investigadores han debatido y establecido en términos conceptuales las principales dimensiones del multiculturalismo (Banks y Banks, 2010; Nieto y Bode, 2011; Sleeter y Grant, 2003), poniendo especial énfasis en varias formas de exclusión que actúan en la gestión de la diferencia y la cultura a través de las políticas y prácticas escolares. En este sentido, Blackmore (2006) considera que el discurso de la diversidad ha sido practicado dentro de presupuestos gerencialistas y de mercado que limitan las posibilidades de avance en su tarea de avanzar hacia la equidad y la inclusión escolar.

En esta situación, las direcciones escolares se han encontrado con el reto de poner en práctica políticas educativas encaminadas a gestionar la diversidad cultural al objeto de dar respuesta a una mayor variedad de alumnado. Lo cierto es que esta tarea no ha estado exenta de dificultades. A las dudas acerca de si se encuentran preparados para responder a la diversidad y poner en práctica un liderazgo sensible a estos asuntos, hay que sumarle la necesidad que tienen los directores de transitar desde un liderazgo burocrático a uno educativo (González, 2008; Smyth, 1989).

La literatura revisada reconoce que los líderes educativos necesitan crear una cultura de respeto y convivencia entre los miembros de la escuela en donde esta diversidad sea reconocida, comprendida y celebrada (Collard, 2007; Globber, et al., 2006) y actuar como agentes transformadores a través de la implementación de una pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 2014); un liderazgo culturalmente responsable (Johnson, 2014; Madhlangobe y Gordon, 2012).

En este contexto la dirección escolar tiene el poder y la capacidad de gestionar este reto (Andersen y Ottesen, 2011; Gardiner y Enomoto, 2006) de cara al desarrollo de políticas de equidad, igualdad, justicia social e inclusión (Ainscow y Sandill, 2010; Devine, 2013; DeMatthews, 2015), dirigidas al 'corazón de la cultura de la escuela' (Coleman, 2012, p.603).

Estas intenciones presentan no pocas dificultades a la hora de llevarlas a la práctica por parte de los directores. Además, este reconocimiento reflejado en la literatura de la importancia de la dirección en la articulación de estas políticas no se ha visto suficientemente reflejado.

Veamos por qué.

En nuestro caso, el gobierno de la Comunidad Andaluza, sabedor de esta realidad multicultural y haciéndose eco de las demandas profesionales de la comunidad educativa, ha fomentado a lo largo de los últimos años una serie de recursos materiales, normativos⁹ y humanos¹⁰. Sin embargo, no se ha llegado a particularizar el papel de la dirección escolar en el desarrollo de estas propuestas, en la conducción de estos esfuerzos, en el liderazgo de este proceso a la hora de su puesta en práctica en las escuelas.

Esta situación a nivel de políticas educativas, presenta similitudes desde un acercamiento a la investigación disponible. En este sentido, llama la atención la escasez de trabajos en nuestro país, en los que se haya analizado el modo en que los directores gestionan la presencia de alumnado inmigrante en sus escuelas y desarrollan políticas educativas sensibles a la diversidad cultural. Los estudios de Bernard, et al., (2011), Díez, (2014), o las propuestas de Essomba, (2006; 2008), pueden ser algunas excepciones al respecto.

¿Qué razones justifican este panorama presente en nuestras escuelas? Podríamos atribuirlos al modo de concebir:

a) la acción directiva, más cercana a lo burocrático que a lo pedagógico, lo cual 'aleja' a los directores del trabajo más cercano y próximo al alumnado. En consecuencia, la capacidad de dar respuesta a un alumnado diverso, en este caso, desde el punto de vista étnico y cultural y, en definitiva, de incorporar la diferencia como parte sustantiva de la realidad escolar se ve limitada notablemente.

b) la educación intercultural, como un asunto vinculado a la educación especial, lo que lleva a delegar su gestión en profesionales y agentes educativos especializados. La educación intercultural se ve confinada a niveles individuales y no colectivos, marginada de la cultura de la organización, dejando, en este caso, el papel de directores -y en buena medida el de los profesores-, en un segundo plano.

En definitiva, esta situación descrita más arriba, justifica la necesidad de acercarnos a los directores escolares con la intención de analizar sus percepciones y opiniones sobre la gestión de la diversidad cultural en sus escuelas. Este es el objetivo del presente trabajo.

⁹ (Ley de Solidaridad en la Educación, Plan Andaluz de Educación del Alumnado Inmigrante, Planes Anuales de Compensación Educativa, I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, Fondo de Apoyo para la Acogida, Integración y Refuerzo Educativo de Inmigrantes en Andalucía).

¹⁰ (Orientadores/as de centro o de equipo, mediadores interculturales, maestros encargados de la enseñanza del español y de apoyo a este alumnado etc.) para favorecer en nuestras escuelas la inclusión escolar, académica y personal del alumnado inmigrante (Junta de Andalucía, 2015a).

Descripción

Los IES participantes en este estudio se localizan en la provincia de Huelva. En el conjunto de la Comunidad (Junta de Andalucía, 2015b), el alumnado extranjero representa el 6.4% del total de la población escolarizada. Al igual que ha ocurrido en el resto del país, desde el curso 2013-14 se ha producido un descenso progresivo esta población. La provincia de Huelva tiene unas particularidades ya que la inmigración ha estado asociada a la actividad económica generada en el ámbito agrícola que ha hecho concentrar la población inmigrante en determinadas áreas rurales y casi en su totalidad en centros públicos. Los cuatro centros participantes comparten:

- Localización en áreas de desventaja socio-económica y cultural.
- Dificultades para lograr éxito educativo.
- Programas específicos para atender a la diversidad.
- Especialistas educativos dentro/fuera de la escuela para trabajar con el alumnado inmigrante. (orientadores, educadores sociales, mediadores interculturales, expertos en necesidades educativas especiales...)
- En general, una integración positiva de las familias en el contexto, pero muy baja participación y colaboración con la escuela.

Llevamos a cabo un estudio de caso múltiple (Stake, 1995) en cuatro centros de Secundaria. Los directores participantes (dos mujeres y dos hombres) disponen entre 4 y 6 años de experiencia en la dirección. Estos años coinciden con la etapa de mayor presencia de alumnado inmigrante en los centros.

Utilizamos entrevistas semiestructuradas como método principal de investigación. Además, entrevistamos a cuatro profesores/as y cuatro familias de cada centro. Asimismo, empleamos un grupo de discusión con los orientadores de cada centro y análisis de documentación oficial, observaciones y notas de campo, durante seis meses de estancia de cada investigador en cada centro. Empleamos el análisis narrativo del discurso con la intención de descubrir patrones y temáticas significativas, identificando, codificando y categorizando varios elementos y sus relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 1990). De todo ello surgieron tres categorías temáticas sobre las que presentamos los resultados del trabajo de campo: 1) Concepciones y actitudes de los directores en torno a la diversidad cultural; 2) Concepciones de los directores en torno a la importancia de la dirección en la gestión de la diversidad cultural;

y 3) Actuaciones implementadas para organizar y liderar la gestión de la diversidad cultural. Estos temas identificados permitieron configurar un informe general que intenta reflejar las opiniones de los directores y directoras sobre la gestión de la diversidad cultural y su impacto en la vida de las escuelas. Por razones de espacio, un resumen del mencionado informe se presenta a continuación.

Resultados

A pesar de que son múltiples los factores que explican la diversidad cultural de los centros analizados (diversidad étnica, diversidad religiosa, inmigración interna, alumnado temporero...), los directores la identifican fundamentalmente con el alumnado inmigrante extranjero. Este alumnado presenta, en opinión de los directores, problemas en su proceso de escolarización (desconocimiento del idioma; bajo rendimiento, falta de documentación referida a su historia escolar previa). En el discurso de todos los directores sobresale una concepción negativa de la diversidad cultural. Al trabajar en contextos desfavorecidos que afectan al conjunto de la población, los directores perciben al alumnado inmigrante del mismo modo que al alumnado autóctono, lo cual minimiza las posibles diferencias entre ambos colectivos.

Por otra parte, los directores señalan diferencias en función del origen del alumnado inmigrante tanto en lo relativo a su trabajo escolar (el alumnado del Este de Europa está más capacitado para el aprendizaje acelerado del español y para obtener buenos resultados) como en relación a la integración social (los estudiantes sudamericanos tienen más facilidades para integrarse pero no hay consenso sobre quiénes tienen más dificultades).

La diversidad cultural es para los directores participantes una realidad presente en sus escuelas, si bien ésta queda asociada a problemas en el proceso de escolarización. Además, utilizan una perspectiva del proceso de aculturación basada en la asimilación sin tener en cuenta las variables culturales en la gestión de la diversidad. Para integrarse, la población inmigrante debe renunciar a sus pautas culturales.

Por otra parte, los directores participantes coinciden en que estamos hablando de un asunto que no influye ni afecta a la organización y gestión de la escuela. La dirección no es importante en este tema. Reconocen que en los primeros años de la llegada de alumnado inmigrante sí tuvieron que hacer un esfuerzo para gestionar políticas de apoyo a esta población contando con la ayuda de otros agentes e instancias educativas, pero que con el paso del tiempo esta situación ha quedado superada. El porcentaje de alumnado no es tan excesivo como para tener que poner en funcionamiento desde la dirección medidas y/o actuaciones específicas.

En cierto modo, se ha desarrollado un protocolo de actuación basado en la participación de otros agentes educativos especializados (profesorado de educación especial, educadores sociales, ONGs, orientadores escolares e instancias externas a la propia escuela...) que asumen la gestión de la diversidad, quedando al margen no sólo los directores, sino también en cierta medida el profesorado de la escuela. Por esta razón, los directores no perciben la relevancia de su rol en la conducción de los esfuerzos por implementar políticas escolares culturalmente relevantes y por ello, no se han planteado su papel como líderes en este proceso.

La gestión de la diversidad es una cuestión considerada implícita en la actividad del centro. Por esta razón no se realiza ninguna medida específica, ni se planifica intencionadamente al respecto. Las respuestas ante la diversidad cultural parten de las necesidades que van surgiendo en el centro. Los directores dan soluciones inmediatas y eventuales promoviendo una cultura organizativa basada en la asimilación y la integración del alumnado.

En relación a ello, cabe resaltar la influencia del número del alumnado inmigrante en la visibilidad de la diversidad cultural y por tanto en su gestión. Si hay pocos, o hay más alumnado autóctono, son fagocitados por la mayoría. Si hubiera más presencia alumnado inmigrante, entonces la diversidad se haría más evidente, y probablemente se tomarían más medidas para gestionarla. La gestión de la diversidad se minimiza apoyándose erróneamente en los principios de la educación inclusiva, enmascarando o impidiendo así la visibilidad del alumnado en el centro.

Una de estas actuaciones se centra en el acceso, matriculación y escolarización. En este sentido, tres de los cuatro centros participantes admiten la importancia del Plan de Acogida para el alumnado inmigrante, considerando este como un mecanismo de detección de necesidades y de integración del alumnado en el centro educativo.

La integración curricular en los centros investigados se ha analizado según diferentes aspectos tales como el éxito académico, el abandono del sistema educativo y evitar el fracaso escolar a través de medidas compensatorias (aprendizaje español, adaptaciones curriculares...). La medida más destacada en este ámbito es el comienzo por el desarrollo del vínculo afectivo entre el alumnado y el centro, concretamente con la maestra de Adaptación Lingüística y el orientador. Los centros educativos consideran que éstos profesionales son los agentes más importantes en la inclusión del alumnado en el centro.

En cuanto a medidas relacionadas con el éxito académico, se le da la misma respuesta que al alumnado autóctono: ante necesidades específicas o desfases curriculares se hacen distintas adaptaciones. Además, se prioriza la atención en la lengua del país de acogida

para que el alumnado pueda seguir el currículum. En cuanto a este aspecto, los directores expresan la dificultad que supone para el profesorado y lo igualan al alumnado con necesidades educativas especiales. En cuanto a las relaciones con las familias, se utilizan los protocolos formales de comunicación y participación utilizados para el resto del alumnado.

La preocupación por el abandono del sistema educativo por parte del alumnado inmigrante está presente en todos los directores. Sin embargo, reconocen que no establecen actuaciones concretas para dar respuesta a esta cuestión.

Haciendo referencia al currículum intercultural, en todos los casos se realizan algunas actividades puntuales llevadas a cabo por ONGs. El problema es que el diseño parte de éstas, no de las necesidades del alumnado. El equipo directivo no es un agente promotor de actuaciones específicas para la sensibilización ante las diferentes culturas. Dicha función se delega en la maestra de ATAL y/o el orientador/a.

Por último, la integración social es el aspecto menos trabajado por los directores. Esto se explica por el hecho de que: a) no se incentiva la formación del profesorado en relación a cuestiones interculturales, b) no se desarrolla una línea pedagógica en el centro para dar respuesta específica a dicho alumnado y c) no se conocen los problemas del alumnado inmigrante. Se considera que solo en casos puntuales la problemática deriva de ser inmigrante.

Además, los directores no muestran un plan de actuación que apueste por la inclusión educativa real de este alumnado y la creación de espacios de encuentro interculturales. En algunos casos, consideran que esta falta de actuación en este campo se debe a que la mayoría del alumnado inmigrante extranjero haya estado escolarizado previamente el sistema educativo del país de acogida.

En definitiva, la gestión de los directores da prioridad a cuestiones relacionadas con el acceso y escolarización del alumnado inmigrante, y trata en menor medida las cuestiones ligadas a integración curricular, fracaso escolar e integración social, por este orden. Los directores participantes ponen en práctica un modelo de liderazgo burocrático centrado en la gestión de los documentos necesarios para la escolarización del alumnado inmigrante y no en su integración social y académica. Se establece como prioridad la normativa y no la creación de ambientes que faciliten la atención a la diversidad cultural.

Conclusiones

A pesar de que buena parte de la literatura reconoce el papel positivo de la dirección escolar en la gestión de la diversidad, en este caso, debemos reconocer que los directores

participantes perciben este asunto como uno más del conjunto de actividades y tareas implicadas en la gestión escolar y por ello, no forma parte sustantiva de sus agendas.

Sus políticas y prácticas no están contribuyendo a la gestión de la diferencia y la diversidad cultural. Entendida como un asunto individual, no deriva en un compromiso colectivo por parte de la escuela. Además, es gestionada desde el punto de vista de la educación compensatoria (Díez, 2014) que pone el acento en la intervención de determinados profesionales lo que les permite, en cierto sentido, 'distanciarse' de estos asuntos. Da la impresión de que la diversidad cultural no es un asunto que implica a la institución en su conjunto, más bien se trata de una actividad particular, llevada a cabo por el personal especialista, para gente 'especial'.

Los directores no son capaces de superar el estado de minorías étnicas (Devine, 2013), ni la tendencia a crear grupos de 'diferentes' a la norma (Lumby, 2006). Además, junto a la aceptación de la diferencia se produce, a la vez, su marginación a partir de un falso discurso igualitario construido. En este sentido, Hernández y Rose (2012) denominan 'minimización de la diferencia' a la orientación etnocéntrica que enfatiza la similitud de la gente. Todo ello, produce su alejamiento e invisibilidad en la práctica cotidiana en el aula, en la actividad de enseñanza, en el trabajo del profesorado, o lo que es lo mismo, en lo que es 'normal' en el funcionamiento de la escuela.

Por otra parte, el discurso de la diversidad no favorece la inclusión y dificulta el logro de la equidad (Blackmore, 2006). La inclusión se contempla desde una perspectiva asimilacionista y queda sustentada en un modelo de liderazgo burocrático que impregna el desarrollo de las políticas escolares.

Por todo ello, consideramos que los directores deben implicarse más activamente en la gestión de la diversidad cultural en sus escuelas y sus políticas escolares deben permitir la creación de disposiciones para que el profesorado y el trabajo en las aulas queden integrados en este proceso y puedan mejorarse los mecanismos de coordinación entre éstos y el resto de agentes educativos implicados. Esto permitiría que el alumnado inmigrante escolarizado no se sienta aislado social y académicamente cuando debe realizar tareas específicas relacionadas con su proceso de integración, al tener que acudir de manera individual a las consultas de los especialistas. La integración mejoraría si se gestiona en el aula. Igualmente, la información proporcionada por los agentes educativos al profesorado permitiría a éstos disponer de información relevante para su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos profesionales deben reconocer que el éxito de su trabajo guarda una estrecha relación con la implicación de la escuela en su conjunto en esta tarea. Por ello, deben convencer a los directores de la necesidad de asumir de manera colectiva esta compleja tarea.

Los directores escolares deben reconocer y asumir su papel como líderes sensibles, responsables y comprometidos con la diversidad cultural de sus escuelas. y sus políticas escolares deben alejarse de perspectivas asociadas a planteamientos individualistas y problemáticos incorporando un compromiso colectivo que acepte y celebre la diversidad.

Nota:

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación. Proyecto de Investigación I+D+I EDU2008-05539, titulado: Los estudiantes de Educación Secundaria y la Diversidad Cultural: Aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-146.
- Andersen, F. & Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299.
- Banks, J. & Banks, C. (Eds.) (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Bernad, O., Tété, K., Günes, O. y Massana, M. (2011). *Algunas cuestiones en torno a la integración del alumnado de origen inmigrante*. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 185-193). Granada: Instituto de Migraciones.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 181-199.
- Coleman, M. (2012). Leadership and Diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 592-609.
- Collard, J. (2007). Constructing theory for leadership in intercultural contexts. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 740-755.
- Devine, I. (2013). Practising leadership in newly multi-ethnic schools: tensions in the field? *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 392-491.

- DeMatthews, D. (2015). Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School. *Leadership and Policy in Schools, 14*(2), 139-166.
- Díez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación, 363*, 12-34.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Graó.
- Gardiner, M. & Enomoto, E. (2006). Urban schools principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education, 41*(6), 560-284.
- González, M^ªT. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 82-99.
- Grobler, B.R., Moloj, K.C., Loock, C.F., Bisschoff, T.C. & Mestry, R.J. (2006). Creating a School Environment for the Effective Management of Cultural Diversity. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(4), 449-472.
- Hernandez, F. & Rose, B.W. (2012). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals' Cultural Competence. *Education & Urban Society, 44*(4), 512-530.
- Johnson, L. (2014). Culturally Responsive Leadership for Community Empowerment. *Multicultural Education Review, 6*(2), 145-170.
- Junta de Andalucía (2015a). *La educación intercultural en Andalucía. Guía de Programas y Recursos para atender al alumnado inmigrante*. Sevilla: Consejería de Educación.
Retrieved in:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/navegacion.jsp?perfil=&elegacion=&lista_canales=732&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0
- Junta de Andalucía (2015b). *Datos y cifras. Curso 2015-2016*. Sevilla: Consejería de Educación.
Retrieved in:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/2a370600-f258-4e05-97a9-2e454cd9263b>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. *Harvard*

Educational Review, 84(1), 74-84.

Lumby, J. (2006). Conceptualizing Diversity and Leadership. Evidence from 10 Cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 151–165.

Madhlangobe, L. & Gordon, S. (2012). Culturally responsive leadership in a diverse school: A case study of a high school leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177-202.

MEC (2015). *Datos y cifras curso escolar 2014-15*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>

Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). New York, NY: Pearson/Allyn & Bacon.

Smyth, J. (Ed.) (1989). *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.

Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.

LA GESTIÓN DE LAS PÁGINAS WEB ESCOLARES

Carmen Álvarez-Álvarez
Universidad de Cantabria
alvarezmc@unican.es

Resumen

Este trabajo abre el debate sobre la relevancia del cuidado de las páginas webs escolares. Hoy día, que hemos interiorizado que internet tiene la respuesta a casi todas nuestras preguntas, cuando nos situamos como visitantes y usuarios de la página web de un centro escolar, demandamos información y actualización. En la actual Sociedad de la Información, los centros deben prepararse para ofrecérsela, algo que está lejos de conseguir en muchos casos, dado el abandono presente en muchas webs escolares en la actualidad. Las páginas web escolares constituyen medios de información y documentación cada vez más consultados por la sociedad gracias a la popularización del acceso a Internet. Estudios internacionales han demostrado que las webs escolares están cobrando cada vez más interés. En nuestra región (Cantabria-España) ya todas las escuelas tienen web: en estos momentos contamos con un portal institucional que genera la Consejería de Educación para todos los centros, aunque en ocasiones también se emplean dominios privados y blogs. En esta comunicación presentaremos una investigación en la que nos hemos propuesto conocer cómo se gestionan las páginas web escolares por parte de los centros educativos en nuestra comunidad autónoma. Para ello hemos entrevistado a coordinadores TIC de centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria de entornos urbanos, rurales y semi para conocer cómo se gestiona este recurso. Los resultados muestran una diversidad de visiones, una evolución favorable en sus usos y funciones y numerosos retos de mejora. Las páginas webs de los centros educativos son una herramienta comunicativa fundamental en la actualidad, lo que hace necesaria su mejora permanente por parte de sus gestores, con el apoyo de las administraciones educativas.

Palabras clave:

Web escolar, coordinador TIC, comunidad educativa, mejora escolar.

Marco teórico

En la Sociedad de la Información los ciudadanos hemos interiorizado que en Internet tenemos la respuesta a casi todas nuestras preguntas (Castells, 2006). En este sentido, los centros educativos se enfrentan al reto de saciar la curiosidad de sus visitantes, a través de su página web institucional (Stewart, Jacob y Jensen, 2012; Honiges, 2013; Yemini y Cohen, 2016).

Estudios internacionales han demostrado que las webs escolares están cobrando cada vez más interés (Tubin y Klein, 2007; Hu y Soong, 2007; Hartshorne, Friedman, Algozzine y Kaur, 2008; Taddeo y Barnes, 2016). Cada vez son más consultadas y en el futuro esta tendencia aumentará debido al incremento de la conectividad de los interesados en los procesos educativos y la sociedad en general (Hartshorne, Friedman, Algozzine e Isibor, 2006; Tubin y Klein, 2007; Hu y Soong, 2007; Hartshorne, Friedman, Algozzine y Kaur, 2008).

El responsable de la gestión de la web en el centro es el coordinador TIC y, en su ausencia, un miembro del equipo directivo y su principal cometido es velar por el uso de las nuevas tecnologías en la escuela. El estudio en España de Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego (2014), desarrollado con 101 coordinadores TIC ha revelado que sus funciones principales son la colaboración y guía a los maestros en el empleo de las TIC y facilitar el uso de contenidos digitales en el centro, considerando que la administración de la web escolar era su función menos relevante.

Sin embargo, la gestión de la web escolar no es una función irrelevante. Ésta será visitada por agentes internos al centro (personal del centro, las familias y el alumnado) y externos (potenciales profesionales, potenciales familias y alumnado, y sociedad en general) y dará una imagen de la escuela. De hecho, el estudio de Honiges (2013) demostró que una de las estrategias que promovían una positiva imagen de los centros es la web, porque permite ver si el centro innova con tecnología, si se relaciona con la comunidad, si se vincula con redes sociales y si aprovecha para hacer marketing educativo. Cada vez más las familias antes de elegir escuela se documentan sobre los diferentes centros educativos, para lo que establecen comunicación con otras familias o profesionales de los centros y consultan sus webs, considerando que las webs institucionales constituyen la herramienta de comparación más objetiva (Cucchiara y Horvat, 2014). Asimismo, si las webs están actualizadas, la comunidad próxima al centro educativo las visita regularmente porque constituyen una herramienta útil para informarse de eventos, descargar formularios, realizar gestiones, resolver dudas, conocer el trabajo docente cotidiano o acontecimientos escolares puntuales (Hu y Soong, 2007; Taddeo y Barnes, 2016).

En nuestra comunidad todos los centros educativos tienen al menos un portal institucional en

estos momentos (el que genera la Consejería de Educación y en ocasiones otro en un dominio privado o un blog). Sin embargo, hay notables diferencias entre las webs de los centros educativos de la región y en esta investigación nos proponemos averiguar cómo se están gestionando estos portales en la actualidad.

El objetivo de este trabajo es conocer cómo se gestionan las páginas web escolares por parte de los centros educativos para formular propuestas de mejora, dada la relevancia que adquieren para las familias y la sociedad en general como fuente de información y documentación en la actual Sociedad de la Información.

Metodología

Se ha realizado una investigación sobre la gestión de las páginas web de los centros de Educación Primaria sostenidos con fondos públicos de una comunidad autónoma española (Cantabria). Para ello se ha diseñado un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a coordinadores TIC de centros y responsables del portal educativo en el que la Administración autonómica da soporte virtual a las webs institucionales.

El diseño del estudio fue emergente: en un primer momento se seleccionaron 6 posibles centros colaboradores y se contactó con ellos, atendiendo a tres dimensiones: (1) que estuvieran representados centros públicos y privados concertados de Educación Infantil y Primaria; (2) que hubiera centros de entornos urbanos, rurales y semi, para conocer mejor el papel que se da a la gestión de la web escolar en todos los tipos de centros educativos de Cantabria y (3) que las páginas web de sus respectivos centros fuesen diversas en su calidad y actualización, lo que permitiría contactar con coordinadores TIC con diferentes grados de implicación en el desarrollo de la web de su centro. Pensamos que con 6 entrevistas sería posible abordar todos los temas que nos interesaban logrando la máxima diversidad entre los participantes. Algunos de los centros no respondieron a nuestra demanda de colaboración y con el mismo criterio, se buscó otro centro de las mismas características que reemplazase al seleccionado inicialmente.

Fueron entrevistados 9 coordinadores TIC o directivos y 2 responsables del Portal autonómico. En la selección de los coordinadores TIC/directivos se tuvieron en cuenta dos dimensiones: que estuvieran representados centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria y que hubiera centros de entornos urbanos, rurales y semi, para conocer mejor el papel que se da a la gestión de la web escolar en todos los tipos de centros educativos de la región. Se distribuyen así: 4 en centros públicos (2 urbanos, 1 semi y 1 rural) y 5 en centros privados concertados (2 urbanos, 2 semi y 1 rural).

Los temas sobre los que versaron las entrevistas fueron:

1. Personas envueltas cotidianamente en la gestión de la web escolar, su formación y papel que le otorgan en el marco de sus funciones.
2. Inicios de la web institucional de su centro, su actualización y función actual y retos de futuro.
3. La dotación TIC del centro y su valoración del Portal Educantabria.
4. Fuentes de documentación para la mejora de la web escolar, reportes recibidos de las personas que la visitan y evaluación de la propia web de su centro educativo.

Las transcripciones fueron analizadas mediante fórmulas de análisis de contenido, creando un sistema propio de categorías en el que se partió de las cuatro grandes preguntas formuladas en las entrevistas, pero sin recurrir al empleo de software de análisis.

Resultados

Los datos recogidos muestran diferentes prácticas de gestión de las páginas web escolares. Se dará cuenta de los resultados sin recurrir a gran número de testimonios recogidos para agilizar la lectura. Se abordarán tres resultados: (1) los responsables de las web escolares, (2) las webs en sus inicios y en la actualidad y (3) la mejora futura de las webs escolares.

1. Responsables de las webs escolares

Los responsables de las páginas web suelen ser los coordinadores TIC o los directivos, en función de las dinámicas internas del centro. Sin embargo, aunque la gestión de la web en los centros suele recaer sobre ellos, en la mayoría de los centros tratan de buscar apoyos entre el profesorado (y, en ocasiones, el alumnado) para actualizarla y mantenerla, lo que no siempre es fácil, de modo que es usual que una persona acabe asumiendo el peso del proceso de gestión de la web, lo que puede generar problemas en el “relevo”.

“La que la actualiza soy yo, pero todos los tutores me van enviando cosas que van haciendo cada día. Sacan fotos, redactan noticias y me las envían a mí para subirlas. Todos colaboran y ahora también hemos empezado con los niños de sexto. Ellos también colaboran. Todos los días subimos algo” (Coordinadora TIC, Público. Rural.).

También hay casos de centros en los que el director ha tenido que asumir la coordinación TIC porque ningún docente del centro quiso hacerse cargo de ella, con negativas consecuencias para el desarrollo web. También puede suceder que la gestión de la web corresponda a un grupo de profesores y una empresa, sobre todo en sus inicios. En el caso de los centros

concertados también puede suceder que la web no dependa de la escuela, sino de una congregación, actualizándose más esporádicamente.

“Nuestra página web no es nuestra, no la gestionamos nosotros, pertenece a la congregación. Cada año enviamos lo que estimamos que debe estar en la web al coordinador de la web y lo sube. Es una web conjunta de todos los colegios de la congregación de todo el mundo. Lo último que hemos subido es de finales del curso pasado. Lo mandamos al coordinador y él lo sube. Yo soy el coordinador TIC del centro, pero me ocupo de otras cosas” (Coordinador TIC, Concertado.Rural.).

No obstante, las páginas web constituyen en muchos casos una preocupación secundaria para sus responsables en su marco general de actuación.

2. Las webs en sus inicios y en la actualidad

Los inicios de las páginas web escolares fueron dificultosos en todos los casos y muchos portales webs se hacían muy dependientes de las empresas que las producían, cuestión que hoy está bastante superada.

“Cuando nos iniciamos en el tema de las páginas web yo no tenía ni idea. Era cuando casi nadie había visto un ordenador, iban con la línea de teléfono básica. Entonces el colegio estaba muy sensibilizado con el tema de TIC y cuando empezaron a salir las primeras páginas web dijimos “a ver cómo es esto” e hicimos una que era muy estática, poco participativa... un poco la web 1.0.” (Coordinador TIC, Público.Urbano).

Hoy disponemos de un portal autonómico evolucionado, completo, complejo y seguro y los centros eligen su desarrollo web (blog, portal privado, etc.). Los centros deben dotarla de contenido y vida. Mantener la web es algo intuitivo y que cualquier persona puede hacer fácilmente, sin necesidad de ser experto en informática o depender de una empresa.

“Desde 2013 hay una formación para centros que experimentan la nueva plataforma y además tenemos en la propia página web un montón de vídeos donde nosotros hemos ido haciendo las operaciones y lo hemos ido grabando para que cualquier persona de forma autodidacta pueda ver cómo se pone un blog, cómo se diseña la página, cómo se cambian las zonas en la página, cómo se subdivide...” (Asesor Educantabria).

Las funciones que se atribuyen a las páginas web son fundamentalmente de dos tipos: informativa y de marketing. Todas las personas entrevistadas manifiestan que la función principal de su web institucional es informar. No obstante, las entrevistas a los coordinadores TIC de dos de los centros concertados dejan claro que la web es un escaparate óptimo y que su cuidado asegura que nuevas familias deseen escolarizar a sus hijos en el centro.

“Se busca dar a conocer el colegio para que vengan chavales y no se vayan a otro, para estimular la matriculación. También queremos dar a conocer los ciclos formativos, porque casi todo el mundo aquí conoce que esto es un colegio, pero poca gente sabe que hay un ciclo formativo. Siempre procuramos sacar alguna noticia de los ciclos formativos para que se conozca” (Coordinador TIC, Concertado. Semi).

Los centros que actualizan con frecuencia sus webs descubren entusiasmados el potencial que ésta tiene y se motivan a continuar mejorándola. Un momento clave es el periodo de matriculación porque las familias consultan a otras familias y las webs para documentarse y en ocasiones la web puede ser determinante. También el alumnado y la Administración hacen uso de ella cuando tiene informaciones que le interesan.

3. La mejora futura de las webs escolares

La mayor parte de los centros escolares tendrán que afrontar numerosos retos. Uno de ellos será dar informaciones de la actividad del centro, en sentido amplio para saciar las demandas de información de cualquier usuario. Un reto asociado a éste y muy relevante es actualizarla con frecuencia. Esto, están lejos de conseguirlo la mayor parte de los centros, pero los más avanzados tienen claro que hay seguir en esta línea, porque genera ventajas, como hacer balance de actividades realizadas cada curso y hacer más pública la educación.

“Muchas familias no tienen ni idea de lo que se hace y ahora como están entrando en la web y lo ven, les gusta. Estamos teniendo muchas visitas, y eso es algo que no nos esperábamos” (Coordinador TIC, Concertado.Uubano).

Asimismo, las webs deben ofrecer servicios a los usuarios en sentido amplio, más allá de informar, por ejemplo, a través de apps y redes sociales. Cada vez más centros complementan su web con un perfil en Facebook, Twitter e Instagram, en los que ven muchas oportunidades.

Otro reto es favorecer el máximo de mecanismos de interacción con los usuarios, para ser una herramienta a la vanguardia comunicativa, más allá del canal unidireccional de mero uso informativo de los centros a la sociedad. Sin embargo, no está claro cómo crear foros y otros sistemas de interacción para que no generen problemas o sobrecargas de trabajo.

“En las webs podrían ponerse foros, pero en un foro cualquier persona puede poner la mayor barbaridad, y como no tengas una persona que este moderando constantemente, eso llega a todo el mundo y es un problema. La parte interactiva está muy bien porque todo el mundo puede ver, pero no controlar eso es un riesgo. Para eso no pongo un foro, pongo un correo” (Asesor Educantabria).

Un aspecto de enorme relevancia en la mejora de las webs escolares, en parte fruto de la falta de investigación que existe al respecto en España, es la falta de referentes que tienen los centros en materia de páginas web. Cuando las diseñan, los coordinadores TIC suelen mirar otras, generalmente al azar, buscando inspiración, pero una vez diseñada una estructura básica, todos manifiestan que sólo les queda la intuición y la improvisación. Carecen de referencias sobre cómo avanzar en la mejora de la web, lo que resta oportunidades evolutivas. En este sentido, sólo la autocrítica y la reflexión sobre el desarrollo web realizado y las

solicitudes de información que los agentes externos plantean al centro marcan algunas pautas difusas de actuación en la mejora de esta herramienta.

Conclusiones

Todos los testimonios recogidos ponen de manifiesto que gestionar una web escolar hoy día es algo sencillo, que no requiere de una sofisticada formación específica, aunque sí de tiempo y dedicación. Sin embargo, los gestores de las webs escolares mantienen niveles de implicación muy diferentes en relación a sus páginas web, lo que repercute en su calidad. Una barrera en el desarrollo de esta herramienta pueda constituir la propia identidad de los coordinadores TIC, quienes se ven a sí mismos más como apoyo de sus compañeros en la implementación curricular de las TIC que en gestores de una web institucional, relegando esta tarea a un segundo plano (Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada y León-Jariego, 2014).

Todo parece indicar que para que una web esté actualizada, sea completa y aporte información útil para un amplio grueso de población receptora es necesaria la cooperación de todas las personas de la comunidad educativa del centro: equipo directivo, profesorado del centro, asociación de familiares, entidades colaboradoras, etc. Es muy difícil mantener una web actualizada y completa si se encarga de ella una única persona (Rodrigo Rodrigo, Chacón Peirats, San Martín Alonso y Gallardo Fernández, 2014)

Es posible destacar que la evolución hacia el desarrollo web es favorable. Los inicios fueron duros: había mucha dependencia de los expertos informáticos y las páginas web resultantes eran muy estáticas. Sin embargo, hoy las webs son mucho más fáciles de crear y mantener y la Administración puede dar soporte tecnológico y formativo. Puede afirmarse que el interés por las webs escolares está despertando y va a crecer, dada su relevancia (Hu y Soong, 2007; Hartshorne, Friedman, Algozzine y Kaur, 2008; Taddeo y Barnes, 2016).

Los centros están aprovechando las funciones informativas y de marketing que ofrecen las webs, pero también deben comenzar a explorar la interactividad con los usuarios, para lo cual pueden beneficiarse de foros o redes sociales. Los centros pioneros que han creado perfiles y los alimentan con información con frecuencia suman seguidores día a día, lo que motiva a los gestores en la mejora de sus herramientas web (Du Preez, 2007).

Hay un reto especialmente relevante para la investigación: aumentar el conocimiento científico sobre cómo mejorar las webs escolares. La falta de referentes en materia de mejora de las páginas web hace que los coordinadores TIC tengan que basarse en la intuición y la

improvisación, perdiéndose oportunidades de mejora. Por tanto, se hace necesario convertir “las webs escolares” en un tema de investigación en Cantabria y en España, dado que no hay estudios al respecto.

La Consejería de Educación de Cantabria está interesada en conocer los resultados de este estudio para emprender mejoras en la gestión de las páginas web en colaboración con los centros, lo cual es fundamental, porque las diferentes administraciones públicas deben continuar generando sistemas de formación y apoyo a los centros.

REFERENCIAS

- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29 (4), 486-509.
- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B. & Sibor, T. (2006). Secondary Schools Online: Are High School Web Sites Effective? *American Secondary Education*, 34 (2), 50-66.
- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B. & Kaur, D. (2008). Analysis of Elementary School Web Sites. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 291-303.
- Honiges, A. (2013). School image in the context of new communication technology. *Knowledge Horizons-Economics*, 5 (2), 162-166.
- Hu, C., & Soong, A. K. F. (2007). Beyond Electronic Brochures: An Analysis of Singapore Primary School Web Sites. *Educational Media International*, 44(1), 33-42.
- Rodrigo Rodrigo, M., Chacón Peirats, J., San Martín Alonso, Á., Gallardo Fernández, I. (2014). Percepciones en torno al coordinador TIC en los centros educativos inteligentes. Un estudio de caso. *Educar*. 50 (1), 167-184.
- Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J., León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72, 262-270.
- Stewart, T., Jacob, A. M., Jensen, L. I. (2012). School Site Visits: What Can We Learn From Choice Schools in Milwaukee. *Milwaukee Evaluation Report*, 34.
- Taddeo, C. & Barnes, A. (2016). The school website: Facilitating communication engagement and learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 421-436.
- Tubin, D., & Klein, S. (2007). Designing a School Website: Contents, Structure, and

Responsiveness. *Planning and Changing*, 38 (3-4), 191-207.

Yemini, M. &Cohen, A. (2016). Schoolwebsites as a novelinternationalizationassessmenttool. *EducationandInformation Technologies*, 21(3), 607-623.

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CENTROS ORDINARIOS EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Josué Artilés Rodríguez; Josefa Rodríguez Pulido; M^a Victoria
Aguiar Perera

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Avelina de los Ángeles Herrera Santana

(Universidad de La Laguna)

josue.artiles@ulpgc.es

Resumen

Existen tres modelos de actuación para dar respuesta al alumnado con discapacidad denominados *modelo de educación separada*, *modelo mixto* y *modelo de inclusión total* (Carbonell, 2009). El modelo mixto de escolarización trata de dar respuesta a la diversidad del alumnado, y en especial al que presenta discapacidad, a través de diferentes modalidades que pueden ser revisadas para situar al alumno, de manera que obtenga la opción más adecuada. Las alternativas de escolarización del alumnado, en este modelo mixto, pueden darse en un centro específico, en un centro ordinario, de manera combinada entre ambos centros o en un aula de educación especial (AEE) inserta en centro ordinario. Es precisamente en esta última modalidad, las AEE, la que centra esta comunicación dada su especificidad y la necesidad de implicación por parte de todos los agentes del centro. Que exista una unidad de estas características no implica que los procesos educativos que se den en ese centro sean inclusivos y requiere que la dirección del centro se involucre plenamente en los cambios de cultura, prácticas y políticas del centro (Booth y Ainscow, 2002). Se llevó a cabo una investigación cualitativa centrada en los agentes principales relacionados con tres unidades de estas características, dando importancia a la dirección de los centros, mediante entrevistas semi-estructuradas. Se discuten los resultados para evidenciar formas diferentes de gestionar esta modalidad de escolarización y las implicaciones que ello conlleva.

Palabras clave:

Aulas de Educación Especial, inclusión educativa, alumnado con discapacidad.

CONTEXTUALIZACIÓN

La inclusión no es sinónimo de reinserción de los grupos con demandas específicas educativas, sino que se adentra en un terreno más amplio, más allá de lo que entendíamos por integración. Se debe entender a la educación inclusiva no como un concepto finalista sino como un medio con el cual se logre el objetivo prioritario de asimilación y entendimiento, tanto en teoría como en práctica, de un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009).

La educación inclusiva es un proceso donde la escuela debe dar soluciones para educar a todos y cada uno de los alumnos en un marco común donde debe prestarse especial apoyo a aquellas personas que requieran adaptaciones para poder estar escolarizadas en un entorno ordinario (Thomazet, 2009). Pero esas adaptaciones deben dar al alumnado la capacidad de participar, para que el alumnado esté totalmente incluido debería tomar parte activa en la vida del centro y ser valorado como miembro de la comunidad educativa, no basta con estar en un centro educativo, debe ser parte de él (Farrel, 2000).

Los términos de inclusión e integración se han utilizado indistintamente aunque signifiquen cosas diferentes puesto que el concepto de inclusión hace referencia a un proyecto más amplio que el de la integración, donde la responsabilidad del proceso no recae sobre el alumnado y su capacidad de adaptarse al contexto, algo que sucedía con la integración (Avramidis y Norwich, 2002).

Existen tres modelos de actuación para dar respuesta al alumnado con discapacidad denominados *modelo de educación separada*, *modelo mixto* y *modelo de inclusión total* (Carbonell, 2009). El modelo mixto de escolarización trata de dar respuesta a la diversidad del alumnado, y en especial al que presenta discapacidad, a través de diferentes modalidades que pueden ser revisadas para situar al alumno, de manera que obtenga la opción más adecuada.

Las alternativas de escolarización del alumnado, en este modelo mixto, pueden darse en un centro específico, en un centro ordinario, de manera combinada entre ambos centros o en un aula de educación especial (AEE) inserta en centro ordinario. Es precisamente en esta última modalidad, las AEE, la que centra esta comunicación dada su especificidad y la necesidad de implicación por parte de todos los agentes del centro.

Este modelo de escolarización trata de dar respuesta al alumnado en un centro ordinario desde una unidad específica de educación especial, siempre teniendo en cuenta el carácter revisable de la escolarización. Teniendo en cuenta el modelo mixto de escolarización podemos encontrar estas unidades en diferentes países como Grecia, Portugal, Islandia, Chipre y

España.

Esta modalidad de escolarización comenzó a darse en la década de los ochenta, cuando se empezaron a crear aulas de educación en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades, o muy lejanas a centros de educación especial. Actualmente es un recurso específico, dentro de un colegio ordinario, para dar respuesta al alumnado con discapacidad y, a la vez, permite que puedan compartir algunas actividades con el resto de compañeros del centro, como recreos y momentos de descanso, excursiones, actividades extraescolares o complementarias e, incluso, algunas materias con contenido curricular (Ruiz, 2007).

La peculiaridad de esta modalidad paralela, requiere que el profesor de educación especial, con independencia de ejercer las labores de especialista, deba realizar otras funciones propias de este tipo de escolarización. Aunque su práctica educativa se desarrolla fundamentalmente en el aula de educación especial, y su ámbito de intervención es el alumnado con discapacidad escolarizado en ella, no le exime de realizar acciones inclusivas encaminadas a incluir al alumnado en el conjunto de aulas ordinarias y otros contextos o actividades del centro (Lozano, 2007).

Los centros deben superar la idea de llevar a cabo procesos de inclusión por parte del profesor de aula ordinaria con reminiscencias individualistas, e ir hacia una planificación que se enmarque en el proyecto global de centro y refuerce la necesidad de compromiso del conjunto de docentes para la coordinación y la colaboración, dejando de lado el planteamiento de acciones agregadas y dispersas para dar respuesta a la diversidad. De lo contrario, la colaboración, entre el profesorado que muestra reticencias sobre el proceso inclusivo, puede convertirse en una función laboral que los docentes perciben como obligada o impuesta desde la administración (Hargreaves, 2004).

METODOLOGÍA

La presente comunicación se centra en conocer el enfoque educativo de los centros en respecto a las aulas de educación especial. Por este motivo se realizó un estudio de caso múltiple en dos centros de secundaria, con esta modalidad de escolarización, seleccionados mediante muestreo opinático teniendo en cuenta una serie de criterios que nos permitieran seleccionar casos donde los datos recogidos pudieran garantizar la saturación y calidad de la información. Respecto a los centros, entre los criterios se encontraban; a) Que uno de los centros estuviese ubicado en una zona urbana, capitalina, con gran densidad de población. Este centro debía tener un elevado número de alumnos matriculados que nos permitiese extraer datos relativos a la dinámica que se producía entre el alumnado y el profesorado del

centro en relación al aula de educación especial y, además, acerca de la relación de esta con el entorno del centro. b) Que uno de los centros estuviese ubicado en una zona alejada de la capital, donde la población estuviese más dispersa. Nos interesaba saber cuál era la relación que se producía entre el aula de educación especial, el resto del centro y, si el contexto donde se ubicaba posibilitaba la relación del alumnado del aula de educación especial para contrastar con el caso anterior. c) Que uno de los centros tuviese dos aulas enclave, en lugar de una, ya que solo tres centros de la isla cumplen esta característica, pudiendo ser relevante en cuanto a los procesos y organización para la inclusión.

El trabajo que presentamos respondió a una propuesta metodológica de enfoque cualitativo de investigación, desarrollándose un análisis interpretativo centrado en las experiencias humanas, con el objeto de comprender cómo las personas actúan en él (Goetz y LeCompte, 1988). En ambos centros se realizó un proceso de entrevista semiestructurada con los directores, el profesorado de educación especial y los adjuntos.

Un proceso importante de la entrevista se centra en la presentación y toma de contacto con la persona entrevistada (López y Deslauriers, 2011). En todos los casos se informó previamente del carácter de la entrevista y para qué se iba a llevar a cabo. Se explicaron los términos de confidencialidad de la información que se iba a recabar, y se realizó una presentación para crear un ambiente idóneo que hiciese fluida la conversación.

Durante el transcurso de las entrevistas, profundizaron sobre aspectos relativos al centro que hacían referencia a la inclusión del alumnado, la organización del centro, el currículo del aula ordinaria y el específico de tránsito a la vida adulta, el papel que juega el profesorado y la importancia del alumnado en cuanto a las relaciones.

En el análisis de las entrevistas realizadas se partió del sistema de categorías previo, que tenía relación con las preguntas y el carácter semiestructurado de las mismas, por lo que se clasificó la información siguiendo la estrategia de "Casillas" o el análisis tipológico (Boronat, 2005). Sin embargo, durante el proceso de codificación se originaron nuevas categorías que siguieron la estrategia de "montones", de carácter inducido cuya conceptualización se llevó a cabo, tal como cita Bardín (1986), al finalizar el proceso. Por último, se realizó una triangulación entre agentes a través de las opiniones recogidas en las entrevistas. Por otra parte, para la comprobación con los participantes, se realizó lo que Woods (1989) define como validez del demandado, entregando la transcripción de la entrevista para que manifestaran observaciones o matizaciones sobre sus opiniones.

RESULTADOS

El análisis de las opiniones de directores, tutoras y auxiliares de los dos centros donde están ubicadas las aulas refleja la unanimidad de los entrevistados sobre la influencia entre la situación física del aula de educación especial en el centro y las posibilidades de interacción social que pueden originar de manera potencial. En este sentido, la directora del centro 1 señaló dos *características* que debía reunir la ubicación del aula:

Yo creo que el lugar tiene que tener dos condiciones: una, que esté lo suficientemente aislado para que tengan el espacio de trabajo, tranquilidad con ese alumnado, sí; y lo suficientemente cercano para que esté también cerca del resto del alumnado más o menos, digamos de su edad. (Directora C1, Influencia del emplazamiento)

Estas características se reflejan en la ubicación actual del aula, puesto que su alumnado puede realizar su actividad escolar y, a la vez, permite la interacción con el alumnado del centro. Tanto la directora, como la tutora y la auxiliar expusieron las ventajas señalando las interacciones que ofrece para sus alumnos.

El lugar que ocupa está en un ala del centro, pero ese ala está cercano al pasillo donde fundamentalmente hay alumnado de 1º y 2º ESO, y cerca también del patio donde se desarrollan actividades relacionales a diario, el recreo fundamentalmente. (Directora C1, Ubicación positiva)

Esta concepción de una situación física del aula que posibilite las interacciones y relaciones del alumnado, tal como exponen los entrevistados, es fruto de la experiencia, puesto que el aula de educación especial 1, en el pasado, estuvo situada en otras dependencias. Las opiniones reflejan cuáles eran las situaciones que vivían los alumnos en una modalidad que pretendía la inclusión de los mismos.

En los orígenes, el aula de educación especial no estaba situada en esta parte del centro, estaba fuera del centro, en el colegio público X e influía muchísimo porque... de aislamiento total, no había ningún tipo de interacción. (Tutora Aula 1, Ubicación excluyente)

La tutora del aula de educación especial 2 refleja que es importante el lugar en donde esté emplazada el aula, poniendo también énfasis en la importancia de la *visibilidad* de su alumnado y la actividad que realizan en el centro. El alumnado de las Aulas Enclave comparte espacios de recreo y actividades extraescolares con el resto de sus compañeros. Además, lleva a cabo inmersiones en determinadas asignaturas del aula ordinaria.

En relación a los obstáculos que existen al realizar actividades inclusivas en el aula ordinaria, se observan limitaciones que afectan directamente al alumnado, la auxiliar se quejaba diciendo que "*lamentablemente no todos nuestros alumnos pueden participar*" (Tutora 1, Barreras). La tutora es la que explica los motivos que limitan a ciertos alumnos el acceso al aula ordinaria explicando que dichos obstáculos provienen del profesorado, aunque también

de las capacidades del alumnado del aula de educación especial:

El profesor no puede ni atender a las diferencias menores, ya las diferencias mayores es difícil. (Tutora aula 1, Barreras, Anexo VII)

La directora es la que expone evidencias respecto a las barreras para incluir al alumnado del aula de educación especial en el aula ordinaria, aunque sus opiniones se dirigen más hacia

(...) tiene que haber una voluntad del profesorado que los va a recibir, clara y diáfana, primero que nada. (Directora centro 1, Barreras)

En el Centro 2, la tutora del aula de educación especial 2 explica la ventaja que tiene un centro ordinario para poder realizar acciones inclusivas con su alumnado, señalando la diversidad de alternativas existentes.

Los institutos tienen un montón de recursos. Aquí hay gente que está haciendo cosas interesantes en todas partes. Claro, hay montón de actividades, desde el que hace jabones en química, al que ve un pelo en un laboratorio, al que hace bonsáis, al que... hay montón de cosas. (Tutora aula 1, Oportunidades)

El director del centro señala que las limitaciones que existen para la inclusión en el aula ordinaria parten de las concepciones que tenga el resto de personas en relación a las personas con discapacidad. En este sentido, pone la responsabilidad en el alumnado y el profesorado del aula ordinaria.

Al centrarnos en el aula de educación especial 2, la tutora centra las *limitaciones* en la organización del centro, señalando problemas en cuanto a falta de tiempo y solapamiento para coordinar la actividad con el alumnado del aula ordinaria.

A mí me falta tiempo, no tengo más tiempo para hablar con los chicos (alumnado del centro), darles consignas, darles las gracias (...) Y no hay tiempo porque si yo tengo libre ellos están en clase, y yo no puedo hacer quedarse a los chiquillos después. (Tutora aula 2, Barreras, Anexo VII)

La auxiliar del aula de educación especial 2 expone que las actitudes negativas de algunos profesores, en relación con el alumnado del aula de educación especial, podrían influir en el alumnado del centro.

La tutora del aula de educación especial 3 expone que las *limitaciones* se basan en el exceso de ayuda que el alumnado del aula ordinaria presta a sus alumnos.

(...) la ayuda que le prestan los chicos del aula ordinaria a los chicos impide muchas veces que podamos desarrollar un trabajo, que podamos desarrollar el objetivo de la actividad. Si queremos hacer una pulsera, pues el chico del aula ordinaria en su afán de ayudar termina haciéndola. (Tutora aula 3, Barreras, Anexo VII)

Otra de las *barreras* que expone se centra en el tipo de lenguaje y la forma en que se utiliza, algo que condiciona la participación del alumnado del aula de educación especial. Las tareas

realizadas por el resto de los compañeros tienen un nivel excesivo para el alumnado del aula de educación especial o se expone de manera que no lo entienden.

Respecto a las ventajas, la *atención individualizada* es un aspecto al que aluden varios entrevistados, dándole una gran importancia para el progreso del alumnado del aula de educación especial, algo que algunos conciben como algo muy difícil de llevar a cabo en un aula ordinaria.

Tiene características muy positivas para algunos de nuestros alumnos, como la atención individualizada y atender lo más individualmente posible a las dificultades que tiene cada alumno. (Auxiliar aula 1, Ventaja, Anexo VIII)

La tutora del aula 1, aunque concibe la enseñanza individualizada como una ventaja, explica que esa personalización debe darse a la vez que se trabaja, de manera que exista un trabajo de cooperación y sentimiento de cohesión.

CONCLUSIÓN

Se detecta que la totalidad de los docentes y directores consideran que la localización física del aula de educación especial condiciona las relaciones de su alumnado con el resto de la comunidad escolar. Alemán (2008) sostiene que existe una relación entre la ubicación física que tiene el aula de educación especial y las posibilidades de interacción en función del lugar donde esté localizada la unidad, limitando o potenciando las relaciones entre iguales o las relaciones existentes entre los profesionales. Ramírez (2010), por otro lado, explica que se debe utilizar la localización del aula de educación especial como estrategia para potenciar las interacciones dentro de un centro ordinario. El que se discuta el lugar donde debería estar situada esta modalidad de escolarización es síntoma del carácter segregador que perciben los profesionales que trabajan en estos centros.

Las acciones inclusivas en el aula ordinaria son un lugar importante donde establecer relaciones entre el alumnado del aula de educación especial y sus compañeros del centro. Se detectaron casos en que las propias tareas realizadas en el aula ordinaria determinaban el nivel de interacciones, llegando incluso a anularlas, aislando al alumnado del aula de educación especial del resto de los compañeros de la clase en la que se encontraban.

Los docentes manifiestan como beneficio las posibilidades de interacción y participación, potenciando la "normalización" pero no la inclusión. Esta interacción es mayor de la que pudiera darse en otras modalidades más excluyentes como la escolarización combinada o el centro de educación especial. Aun así, como advierte Farrel (2000) el alumnado debe tomar parte activa en la vida del centro y ser valorados como el resto de compañeros, no basta con estar en un centro educativo. Educar de la forma más normalizada posible supone una

transición de este alumnado al aula ordinaria, algo que no sucede en estos centros.

Las actitudes del profesorado del centro es otro de los obstáculos que hallamos en el análisis de las concepciones de los profesionales entrevistados. Aunque manifiestan que algunos docentes se prestan a llevar a cabo acciones inclusivas, otros se muestran favorables hacia el colectivo del aula de educación especial pero no se ven capaces de incluir al alumnado de esta modalidad. Parte del profesorado del centro, según refieren los tutores, auxiliares y familias, tienen carencias de formación de carácter pedagógico y siguen trabajando para un tipo de alumnado estándar.

REFERENCIAS

- Alemán, D. (2008). Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10.553/3174>
- Avramidis, E. Y Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Booth T. y Ainscow M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carbonell, R. (2009). *Educación especial en Europa*. Valencia. Márgenes.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 11-30.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona. Editorial Davinci.

- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial?. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8). Recuperado en <http://www.2fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7182.pdf>.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.
- Thomazet, S. (2009) From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?, *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-Mec.

LA MEJORA DE LOS MÁSTERES DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y DIDÁCTICOS

Avelina de los Ángeles Herrera Santana (Universidad de La Laguna)
Josefa Rodríguez Pulido, Josué Artilés Rodríguez, M^a Victoria Aguiar
Perera (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
aveherrera@gmail.com

Resumen

Las acciones formativas de los másteres desarrolladas en la actualidad presentan rasgos de tendencia técnica, prescriptiva y concebida para el desarrollo puntual de habilidades. Resulta obvio que sin el apoyo de las instituciones superiores no será posible construir redes universitarias potentes, que puedan impartir una enseñanza de calidad que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados (Puertas & Moya, 2012), además de garantizar el fácil reconocimiento de las titulaciones del Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES) en el resto del mundo (Haug, 2015). Pero para lograr ese objetivo también es necesario contar con la visión que tiene el alumnado sobre la actual configuración de los másteres. El presente estudio está impulsado desde el Vicerrectorado de Títulos y Doctorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), con el propósito de establecer una base de datos fiable y robusta para conocer realmente lo que desean los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con respecto a la formación de postgrado, en concreto de los másteres, y de esta forma contribuir en la mejora del diseño y desarrollo de los mismos. Por tanto, nos proponemos identificar los aspectos básicos que debe tener un máster de calidad, desde la dimensión organizativa y didáctica de los mismos, a través de la óptica del graduando de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), mediante el estudio de los datos arrojados de una encuesta online elaborada para tal fin, de la que se ha obtenido una muestra 230. Los resultados nos permiten obtener información del estudiante, como un factor más que configura la formación dentro de la Educación Superior (Feixas et al., 2013).

El Espacio Europeo y los másteres

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea unos objetivos orientados hacia el fomento de la calidad y la pertinencia de toda la educación terciaria (tanto inicial como continua, tanto universitaria como no universitaria, Haug, 2015). Por ello, la necesidad de mejorar la adecuación de la oferta y la demanda de los títulos (Michavila, 2011). De esta forma, para unos expertos el eje central debe ser el Sistema de créditos (Zabala, 2005), para otros, la duración de los másteres 3+2 vs. 4+1 (Haug, 2015), e incluso las áreas de conocimiento (Michavila, 2011), o las expectativas de formación (Haug, 2015). Aspectos que se plantean como respuesta a unas funciones determinadas (Haug, 2015), que faciliten la movilidad en el mercado laboral europeo (Haug, 2015), a través de una buena capacitación del profesorado (Puertas & Moya, 2012) y siguiendo los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG).

En opinión de expertos como Haug (2015), el marco del EEES plantea unos objetivos orientados hacia el fomento de:

- La calidad y la pertinencia de toda la educación terciaria (tanto inicial como continua, tanto universitaria como no universitaria);
- La movilidad europea para que los europeos puedan aprovechar la diversidad del EEES y las oportunidades del mercado laboral europeo;
- Y del atractivo de la educación superior europea en el mundo, con el fin de atraer talento y garantizar el fácil reconocimiento de las titulaciones del EEES en el resto del mundo.

Ello implica, como indica Michavila (2011), la necesidad de mejorar la adecuación de la oferta y la demanda de los títulos, la coordinación, las tasas de abandono o la gestión y la autonomía de las instituciones, lo que exige un cambio en el sistema de financiación y gobernanza, sustituir la rigidez tradicional del sistema, incidir en la importancia de la captación de recursos alternativos, o la interdisciplinariedad y la internacionalización, entre otros asuntos.

En consecuencia, no debemos olvidar que, según Haug (2015):

En el EEES los másteres son una categoría de títulos (o mejor dicho de cualificaciones) realmente autónoma: no se conciben ni como una mera especialización en continuación del grado, ni se restringen a ser una mera etapa inicial hacia estudios de doctorado. En el EEES, corresponden al nivel de cualificación que sigue al grado y se exige para la admisión a un programa de doctorado. Esto es una diferencia entre el EEES y el sistema de EE.UU., que en realidad está basado en el grado seguido habitualmente de una bifurcación hacia, o bien un máster, o bien un doctorado. (p.7)

Por consiguiente, podría estar necesitando este tipo de formación un replanteamiento general en relación a sus aspectos organizativos y didácticos. A lo mejor se hace necesario cambiar

la duración de éstos. Haug (2015), afirma:

En los textos del Proceso de Bolonia nunca se habla ni de 3+2, ni de 4+1, sino de una secuencia grado-máster, que en la actualidad ya es relevante para el 90% de todos los estudiantes del EEES. Lo importante es que tanto los grados como los másteres sean de calidad suficiente como para merecer su reconocimiento en el marco del EEES. La buena calidad se define según los criterios fijados en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, conocidos como ESG), que son la referencia común de las distintas agencias de calidad y acreditación que pertenecen a la red europea ENQA y al Registro Europeo de (buenas) Agencias de Calidad (EQAR). El reconocimiento mutuo de grados cumplidos por estudiantes que crucen las fronteras internas del EEES se basa también en la fe recíproca que debe generar el sistema europeo de aseguramiento de la calidad. (p.23)

Para Haug (2015) las propuestas de título de máster deben responder a las necesidades de la sociedad y los fundamentos de la movilidad estudiantil. En ningún momento hay que elegir entre un supuesto modelo de 180 + 120 y otro supuesto modelo de 240 + 60, ya que el EEES establece sencillamente que los másteres deberían tener entre 90 y 120 créditos.

Rasgos importante de cambio, también sería el propuesto por Puertas y Moya (2012) sobre la internacionalización, ya que ha sido una estrategia muy frecuente en las instituciones de Educación Superior, que por su propia naturaleza han tendido con carácter general a establecer relaciones con otras universidades sin más limitación que los presupuestos o las coyunturas geopolíticas. Ha consistido tradicionalmente en asistencia a congresos, firma de convenios o movilidad de los investigadores, ampliándose en las últimas décadas a estancias de movilidad reguladas, alianzas estratégicas entre universidades o establecimiento de redes de investigación y docencia. En estos momentos, los intentos de internacionalización serán probablemente, según Puertas y Moya (2012):

En el futuro refinados, ya que tendrán que hacer frente a dos retos importantes: por una lado, a la internacionalización del currículo, que obligará a adoptar unas lenguas comunes de referencia y, por otro, a la virtualización de partes sustanciales del mismo, lo que hará que se puedan combinar estancias en las propias universidades con actividades a distancia. Pero, independientemente de estas hipótesis de futuro, el EEES será probablemente uno de los factores determinantes en este proceso. (p. 389)

En adelante hay que dar un salto cualitativo, que consiste fundamentalmente en que las estructuras de las instituciones tengan carácter internacional, sin barreras idiomáticas o administrativas, o, al menos, con las menores posibles (Michavila, 2011).

Forma parte de una de las claves del éxito de un máster, el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) es decir el número de número de horas estimadas de impartición y recibimiento de clases teóricas y prácticas, las tutorías, la asistencias a seminarios o la supervisión docente, etc., que permite establecer un parámetro temporal y de trabajo, para alcanzar los distintos objetivos de formación de las materias que componen el

plan de estudios de una titulación universitaria. Para Zabala (2005) el concepto de crédito tiene una doble función: función de acumulación y de transferencia. Función de acumulación porque se podrán acumular, sumar, añadir los créditos obtenidos en las distintas universidades que contemplen este formato de estudios con la finalidad de completar el número de créditos necesarios para la obtención de la titulación de grado o postgrado; y función de transferencia, ya que los créditos cursados en una institución educativa tendrán el reconocimiento en cualquier otra de forma automática.

Las áreas de conocimiento, juegan otro protagonismo importante. En este sentido para Michavila (2011):

Si los estudios de grado tienen un carácter amplio, con unos valores extensivos en la formación de capas mayores de profesionales en la sociedad, el seguimiento de estudios de postgrado conduce a la formación de universitarios con un sentido más intensivo. Se trata de formar jóvenes que en diversas áreas, no en todas, sino únicamente en aquéllas en las que cada universidad sea capaz de hacerlo con garantías de excelencia suficientes, es decir, en aquéllas en las que pueda estar a la altura de los mejores más allá de las fronteras nacionales. Aquí las alianzas entre campus juegan un papel fundamental. La puesta en marcha de las aludidas Escuelas doctorales requiere, además del correspondiente marco regulador, la asignación de unos fondos dedicados específicamente a tal fin. Una iniciativa como la tomada al respecto recientemente por el Gobierno español permite homologarse con otros países avanzados del entorno. Eso es así en el marco legal, porque en cuanto a recursos. (p.23)

E igualmente, sería de interés reorientar los másteres desde la siguiente visión según Haug (2015):

Una función muy importante de los másteres, aunque no totalmente reconocida en todos los países, es permitir a los graduados reorientarse fuera del área de conocimiento que han estudiado en el grado. Se trata de másteres de doble competencia, o de extensión de competencias hacia otra área, por ejemplo cuando estudiantes de derecho cursan un máster de administración de empresas, graduados de arte estudian relaciones internacionales o informáticos cursan un máster de administración pública.(p.20)

No olvidar , como dice Puertas y Moya (2012) que sin el apoyo de las instituciones no será posible construir redes universitarias potentes, que puedan impartir una enseñanza de calidad que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados; pero sin el *saber*, el *saber hacer* y el *disfrutar haciendo de lo que se sabe hacer*, por parte de los profesores universitarios, implicados profundamente en el desarrollo de estos procesos, no será posible el éxito ni la institucionalización cultural de los mismos.

Resulta necesario señalar la relevancia que tiene los aspectos didácticos en el desarrollo de los másteres. Estudios realizados por Martínez y García (2012) evidencian que los estudiantes de la rama de ciencias sociales tienen menor puntuación en el patrón reproductivo que los estudiantes de ciencias naturales. De ahí la necesidad de detectar las alternativas metodológicas posibles.

Feixas et al.(2013),detectan que en la formación de la Educación Superior existen “ocho factores de la formación (el diseño de la formación y aprendizaje realizado), factores del entorno (apoyo del responsable docente, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback del estudiante, reconocimiento institucional, cultura docente del equipo de trabajo) y factores del individuo (organización personal del trabajo)”. Además, éstos evidencian que las acciones formativas desarrolladas en la actualidad presentan rasgos de tendencia técnica, prescriptiva y concebida para el desarrollo puntual de habilidades.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Preocupados por cuestiones como ¿qué concepto de máster tiene el alumnado de grado?, ¿qué creen que les debe aportar?, ¿qué duración debe tener un máster?, ¿qué relación debe tener el grado y el máster?, ¿cuáles son los rasgos más relevantes e importantes para la toma de decisiones de un máster?, ¿qué tipo de máster demanda el alumnado actual?, ¿qué resultado final esperan con la realización de un máster? Nos hemos señalado como objetivo del estudio el identificar los aspectos básicos que debe tener un máster de calidad, desde la dimensión organizativa y didáctica de los másteres, atendiendo a ciertas variables personales, contextuales del alumnado: isla de procedencia, edad y género, estudios de grado cursado y titulación finalizada.

LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Preocupados por dicha mejora, hemos considerado que las voces de los participantes en los diferentes escenarios existentes en la Universidad (titulaciones), podrían arrojar buena luz al respecto. Para ello se elaboró una encuesta de carácter anónimo, dirigida al estudiantado de grado de las aproximadamente 38 titulaciones impartidas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El número total de participantes que respondieron al cuestionario fue de 230 (N=230), de los cuales 106 son hombres y 121 mujeres, suponiendo en porcentaje de participación por género de 47.8% y 52.2%, respectivamente. Todo ello responde al alumnado perteneciente a las ramas de ARTES Y HUMANIDADES; CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS; CIENCIAS DE LA SALUD; CIENCIAS; INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA. La media de edad de los participantes se ubica en torno a los 22 años, siendo en su mayoría de la CCAA Canaria (97.4%) y con un origen por islas de Gran Canaria (87.7%), Tenerife (4.4%), Lanzarote (3.1%), Fuerteventura (3.1%) y La Palma (1.8%).

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico que orientó el desarrollo del estudio fue de carácter cuantitativo. Los datos que se presentan se corresponden con los resultados obtenidos tras recoger información sobre la muestra de 230 estudiantes de los diferentes grados con los que cuenta la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se distribuyó el cuestionario con diferentes ítems agrupados en 22 preguntas, vía online, mediante correo electrónico institucional a todo el alumnado de los diferentes grados con los que cuenta la Universidad objeto de estudio. Todo ello, se realizó a través de este medio y con el lema *'Danos tu opinión y ayúdanos a mejorar los Másteres de la ULPGC'*. Durante un mes, el estudiante podía acceder al Cuestionario desde su correo electrónico, en la que por primera vez en su historia la ULPGC preguntaba al usuario su opinión para usarla de base en el diseño de la oferta futura de titulaciones de posgrado. La campaña, además fue reforzada en las redes sociales para lograr la participación del mayor número de estudiantes posible.

El análisis de datos se realizó para toda la población y en cada uno de los grupos de género. Las variables categóricas se resumieron en frecuencias y porcentajes y la edad, en medianas y rangos intercuartílicos (IQR). Los porcentajes se compararon, según procediera, con el test de X^2 o el test exacto de Fisher y las medianas, mediante el test de Wilcoxon para datos independientes. Un contraste de hipótesis se consideró estadísticamente significativo, cuando el correspondiente p-valor fue inferior a .05. Los datos se analizaron mediante el paquete R, versión 3.1.0 (R DevelopmentCoreTeam, 2014).

El cuestionario

El instrumento utilizado recoge una serie de preguntas donde se abordaba aspectos organizativos y didácticos que afectan al diseño y desarrollo de los másteres de calidad. Estas se orientan en la dirección que adjuntamos en la siguiente tabla y que presentamos a través de la misma, por motivos de espacio.

ORGANIZATIVAS	DIDÁCTICAS
Conceptualización máster	Modalidad formativa reclamada
Conceptualización máster de calidad	Nivel de especialización exigido en la formación
Criterios de garantía de calidad del máster	Nivel de habilidades exigido en la formación
Intencionalidad de continuar los estudios	Nivel de conocimiento exigido en la

	formación
Lugar de ubicación de los estudios de máster	Formación en empresas
Visión de los ciclos grados-máster	
Vías de acceso de los máster	
Continuidad del grado con el máster	
Relación rama de conocimiento y máster	
Áreas de preferencia de los máster	
Tipo de información necesaria	
Ayudas recibida para cursar máster	
Proyección laboral	
Tiempo de duración de los máster	

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Dada la amplitud del estudio, solo se presentan algunos de los resultados obtenidos en torno a algunas de las premisas básicas de las que partíamos, relativas a:

Sistema de créditos (Zabala, 2005).

Un porcentaje elevado del alumnado se mostró “nada de acuerdo”, un 45.6%, con la posibilidad de que ese implantaran nuevos másteres de mayor número de créditos y, por tanto de mayor duración, a cambio de que se acortara la duración de ciertos grados. Solo un 8.7% estuvo “totalmente” de acuerdo a esta posibilidad.

No obstante, a la pregunta de si estarían interesados en realizar un máster de 90-120 créditos, si parte de esos créditos se distribuyeran en cursos, prácticas, proyectos, módulos optativos, etc., el 87.3% afirmó estar dispuesto a ello.

Expectativas de formación, (Haug, 2015).

Los encuestados valoraron en primer lugar el hecho de que el máster había de servirles para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, con un 89.4 % acumulado de aquellos que lo señalaron como “muy importante” y “bastante importante”.

En segundo lugar valoraron altamente que el máster les facilitara la rápida inserción en el mercado laboral, con un porcentaje acumulado de 85.8% de aquellos que los consideran “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”. En tercer lugar, también conceden un gran valor a que les facilite la especialización en sus estudios, con un porcentaje acumulado de 81.5%, de aquellos que lo marcaron como “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”.

Movilidad en el mercado laboral europeo (Haug, 2015)

Ante esta cuestión el alumnado de grado considera que es importante que el máster le permita desarrollarse profesionalmente fuera de su país.

El 61.8% se mostró “totalmente de acuerdo” y un 21.3% “bastante de acuerdo” en que el máster debe de brindarle una formación que le facilite salir de su región o país para optar a puestos de trabajo acordes a su profesión.

Criterios de calidad (ESG).

Siguiendo las referencias que nos aportan organismos como ESG y EQAR, hemos querido preguntar al graduando de nuestra universidad, sobre cinco elementos básicos, que según estas agencias, ha de poseer un “máster de calidad”. A continuación trataremos los elementos que se consideran básicos en los másteres denominados “de calidad”.

Uno de los aspectos es que se ha de tener en cuenta la opinión y experiencia de los estudiantes con el fin de mejorar el plan de formación de los másteres. Ante esta cuestión, el 46.1% de los estudiantes encuestados la señalaron como “muy importante” y el 32.6% como “bastante importante”. Por otro lado, el hecho de que la universidad revise y reajuste periódicamente la oferta formativa de másteres en consonancia a la realidad socioeconómica del momento, fue señalada por un 54.4% y un 26.5%, respectivamente, como “muy importante” y “bastante importante”.

Sobre los dos últimos elementos que han de configurar los denominados “másteres de calidad” y, en concreto, sobre que la formación que se reciba se apoye en recursos adecuados a la naturaleza del máster para favorecer el aprendizaje, el 53.7% la señaló como “muy importante” y el 30.6% como “bastante importante”. Por último, valoraron que la información sobre la oferta de másteres de la universidad estuviera actualizada y fuera transparente, con un 66.8% que la consideró “muy importante” y un 25.8% “bastante importante”. Asimismo, “la evaluación periódica del profesorado” obtuvo un porcentaje acumulado de 86.9% que lo señaló como “muy importante” y “bastante importante”.

CONCLUSIONES

Una vez analizados algunos de los datos arrojados en el estudio, hemos podido evidenciar las opiniones del estudiantado de grado de la ULPGC sobre ciertos aspectos organizativos y didácticos que afectan al diseño y desarrollo de los másteres. En síntesis, y centrándonos específicamente en los resultados en torno a los criterios de calidad, podemos decir que el estudiantado precisa que la información que provee la ULPGC, sea fiel reflejo de los másteres que oferta, así como que esta información sea clara y asequible. Asimismo, valora en gran medida la existencia de una evaluación docente periódica, seguido de la existencia de recursos adecuados para el desarrollo del posgrado. La revisión y reajuste periódico de los estudios de másteres es otro aspecto que se pone en valor así como la demanda de que la opinión y experiencia del estudiantado sea tenida en cuenta en la configuración de los estudios de posgrado

REFERENCIAS

- Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., Garcia San Pedro, M. J., Márquez, M. D. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Haug, G.E. (2015) Grados y másteres en España y el espacio europeo de educación superior (EEES).Crue. Universidades Españolas.
- Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Martínez Fernández, J. R., & García Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria. In *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado* (Vol. 16, pp. 0165-182).
- MichavilaPitarch, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27.
- Puertas, J. G., y Moya, E. C. (2012). La internacionalización de la Educación Superior: El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389.

Zabala, J. G. (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro

MOVILIZACIONES EDUCATIVAS Y EMPODERAMIENTO DE LOS DOCENTES. EL CASO DE BALEARES

Miquel F. Oliver-Trobat; Jaume Sureda-Negre
Grupo de investigación “Educación y Ciudadanía”
Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Universitat de les Illes Balears
m.oliver@uib.es

Resumen

La comunicación describe y analiza el impacto de las movilizaciones educativas llevadas a cabo en las Islas Baleares entre los años 2011 y 2015 en la creación de diversos movimientos asociativos de profesores.

A partir de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas a cuarenta y ocho representantes de los distintos movimientos docentes, se analizan los hechos acaecidos en estos años entre el profesorado de Baleares y su visión sobre las prácticas asociativas generadas entre los docentes.

Se concluye que las movilizaciones actuaron como una chispa que despertó la conciencia de los docentes y que la capacidad de empoderamiento de esta reacción dependerá de que se mantenga y fomente una nueva forma de relación de los docentes entre sí y con el poder político. Parece existir consenso en que esta nueva relación pasa por la creación de asociaciones profesionales y redes de docentes.

Introducción

En esta comunicación se presentan datos preliminares de un amplio estudio orientado a analizar el impacto sobre los docentes de la política educativa aplicada por el Gobierno de las *Illes Balears* entre los años 2011 y 2015.

El estudio se fundamenta en el concepto de Estructura de Oportunidades Políticas (EOP), ampliamente utilizado en el campo de los movimientos sociales para analizar los elementos y condiciones políticas del entorno que facilitan o dificultan la participación en movimientos sociales y los impactos que generan (Eisinger, 1973; McAdam, 1985; Tarrow, 1994; Ibarra, Martí y Gomà, 2002 y Rodríguez, 2009).

La política educativa en Baleares entre los años 2011-2015 se caracteriza por ser socialmente restrictiva y por intentar modificar el modelo lingüístico escolar existente. Señalar que, por lo que respecta a la primera de estas características, la aplicación de la política educativa restrictiva supuso, como en el resto del Estado, una fuerte reducción presupuestaria, menos profesorado y personal no docente, disminución de los gastos de funcionamiento e infraestructuras, eliminación de programas para la innovación y la investigación, etc.

Por otra parte, el nuevo modelo lingüístico contemplaba la posibilidad de que los padres pudieran elegir la lengua de escolarización de sus hijos y la incorporación del inglés como idioma de enseñanza en materias no lingüísticas. Consecuentemente, se pretendía que el inglés se incorporase en las escuelas de Baleares como tercera lengua vehicular. Esta opción, introducida sin ningún tipo de planificación ni consenso, supuso el abandono del modelo de conjunción lingüística que había sido pactado a partir de la Ley de Normalización Lingüística de 1986, modelo con el que se pretendía que los alumnos finalizaran el periodo de escolarización obligatoria dominando las dos lenguas oficiales de Baleares.

Con este trabajo se pretende analizar cómo la reacción de la comunidad educativa ante esta política ha generado un espacio “contrahegemómico” que facilita la creación de nuevas alternativas a las necesidades de los docentes y de la educación, alternativas que implican una nueva forma de relacionarse entre sí y con la Administración.

Fases y objetivos del estudio

El estudio se ha desarrollado en dos fases. En la primera (de la que en esta comunicación se presentan algunos resultados preliminares) se caracterizan las movilizaciones sociales y sus consecuencias; se analizan las iniciativas de empoderamiento docente de las movilizaciones, su arraigo, conveniencia y perspectivas de futuro.

En la segunda fase se analiza la predisposición del colectivo docente, y de la comunidad educativa en general, ante las nuevas iniciativas.

Fase	Apartado	Objetivo
I Fase. Las relaciones de las movilizaciones docentes ante políticas educativas restrictivas y lingüísticas con el empoderamiento de los docentes	1. Las movilizaciones del profesorado como consecuencia de las políticas educativas lingüísticas y restrictivas con la profesión docente.	Caracterizar las movilizaciones sociales, los roles colectivos e individuales asumidos y sus consecuencias.
	2. La conveniencia de potenciar las iniciativas de empoderamiento docente surgidas de las movilizaciones y las relaciones con la administración	Identificar el arraigo de las iniciativas resultantes de las movilizaciones, su conveniencia y las relaciones que deben establecer con las administraciones
	3. Aportaciones y funciones de las iniciativas de empoderamiento docente	Definir las aportaciones y las funciones de las iniciativas de empoderamiento docente

II Fase. Opinión y posicionamiento de los docentes y la comunidad educativa en torno a la voluntad de empoderamiento de los docentes	1. Arraigo y predisposición del colectivo docente para generalizar las iniciativas de empoderamiento docente	Identificar el nivel de aceptación de las iniciativas de empoderamiento por parte del colectivo docente
	2. Predisposición social para acoger el impacto de las iniciativas generadas por los docentes	Identificar el nivel de sensibilización de la comunidad educativa de cara a aceptar las nuevas iniciativas de empoderamiento docente

Tabla 1. Fases y objetivos del estudio

Metodología de la investigación

En la primera fase se ha administrado, de forma electrónica, un cuestionario abierto dirigido a informadores clave (*key informants*) que articulan y representan a los movimientos de empoderamiento docente de las Islas Baleares (Witkin, 1984; Tremblay, 1989 y Marshall, 1996).

Para realizar el análisis interpretativo de los datos del cuestionario abierto y para obtener la opinión de los informadores clave (mediante grupos de discusión con representantes de las entidades, correspondiente a la parte final de la segunda fase) se ha optado por el enfoque del Método de Comparación Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967), clasificando así los datos obtenidos de los informadores (fragmentos o incidentes) en categorías.

En la segunda fase (actualmente en proceso de ejecución) se están aplicando cuestionarios autoadministrados dirigidos a todos los docentes. En este caso se aplica un enfoque cuantitativo estableciendo la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos como unidades de información o de significación (Landry, 1998; Gómez, 2000).

Fase	Técnica de recogida de información	Destinatarios	Metodologías de análisis
Fase I. Las relaciones entre las movilizaciones docentes ante políticas educativas restrictivas y lingüísticas con el empoderamiento de los docentes	Cuestionario de preguntas abiertas	Informadores clave de los colectivos docentes	Método de Comparaciones Constantes (MCC)
Fase II. Opinión y posicionamiento de los docentes y la comunidad educativa en torno a la voluntad de empoderamiento de los docentes	Cuestionario autoadministrado de preguntas cerradas y abiertas	Docentes de las Islas Baleares	Análisis de contenido
	Grupos de discusión	Informadores clave de las entidades de la comunidad educativa	Método de Comparaciones Constantes (MCC)

Tabla 2. Técnicas de recogida de información y metodologías de análisis

En esta comunicación se presentan algunos de los resultados obtenidos en la primera fase

sobre la relación entre las movilizaciones y las iniciativas de empoderamiento docente

Recogida de información

Los informantes clave de la primera fase fueron seleccionados mediante muestreo intencional (Tashakkori y Teddlie, 1998) ya que no se pretendía una muestra estadísticamente representativa sino obtener información de las personas más significativas del movimiento docente en Baleares.

Siguiendo las indicaciones de Tremblay (1989), se procuró seleccionar informantes que dominaran el tema (en nuestro caso que hubieran jugado un papel destacado en el movimiento docente); que estuvieran dispuestos a cooperar en el estudio; que tuvieran capacidad de comunicar de forma inteligible y que fueran objetivos e imparciales. Para ello se elaboró un listado de 60 docentes a los cuales se les envió un cuestionario abierto y que fue cumplimentado por 48.

	Mallorca	Menorca	Eivissa	Total
Informadores invitados	25	25	10	60
Informadores aceptantes	18	22	8	48

Tabla 3. Informadores clave invitados y aceptantes

De estos 48 hay 21 hombres y 27 mujeres. 14 son docentes en educación infantil y primaria, 26 en educación secundaria, uno comparte la docencia en las dos etapas anteriores, 1 es profesor de educación de adultos 2 de FP, 2 en la universidad y 1 se dedica a la formación de docentes. 14 indican que forman parte o están en proceso de formar parte tanto de redes docentes como de asociaciones o colegios profesionales, 24 solo de asociaciones o colegios profesionales y 2 solo de redes de centros docentes. Por otra parte 8 manifiestan que en estos momentos no forman parte ni están en proceso de formar parte de ninguno de los dos movimientos.

Categorización de las aportaciones

A partir de la aplicación del Método de Comparación Constante (MCC) a una selección aleatoria de 10 cuestionarios se realizó una primera categorización (dimensiones, categorías y subcategorías) que fue utilizada para analizar los 47 cuestionarios. En la fase de análisis global se incorporaron las categorías que no figuraban en la inicial. La tabla resultante, después de haber realizado todo el proceso, se presenta a continuación:

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
A. La política educativa	1. Opinión sobre la reacción de los docentes	1. Motivos
		2. Organización
		3. Roles personales desarrollados
		4. Roles del colectivo docente
		5. Roles de los sindicatos
		6. Roles de los partidos políticos
	2. Valoración de las movilizaciones	1. Empoderamiento de los docentes
		2. Impulso del asociacionismo y de la cultura colaborativa
B. Las consecuencias de las movilizaciones	1. Valoración de las asociaciones y colegios profesionales	1. Conveniencia
		2. Aportaciones
		3. Funciones
		4. Roles de la administración
	2. Valoración de las redes de centros docentes	1. Conveniencia
		2. Aportaciones
		3. Funciones
		4. Roles de la administración

Tabla 4. Dimensiones, categorías y subcategorías

Resultados

a) Valoración de las movilizaciones: empoderamiento de los docentes (Categoría A.2.1)

Muchos de los participantes explicitan que esta política actuó como una chispa que despertó la conciencia de los docentes (44, 34, 31, 19, 22, 23)¹¹, un revulsivo que hizo que muchos abrieran los ojos (43, 10) y tomaran conciencia de grupo (38, 32). Se aprendió “que los cambios solo pueden ser eficaces si se hacen de forma colectiva” (46), que “la unión hace la fuerza” (43). Comprobaron que el trabajo en equipo puede dar buenos resultados (36, 35) y así adquirieron confianza (43). A partir de ahí se buscó y fomentó la colaboración (47) y, consecuentemente, se despertó el deseo de crear asociaciones (34) llegando al convencimiento de que la educación no puede estar al albur de los políticos, sujeta a cambios constantes” (41). Los acontecimientos han fortalecido a los docentes (“nos han hecho fuertes” (47) y han servido de aprendizaje; se ha aprendido “a hablar, escuchar, llegar a acuerdos, ceder... a hablar de educación fuera de la sala de profesores” (45); se ha aprendido a trabajar en equipo (26), la comunicación y coordinación entre docentes ha aumentado (16) La práctica totalidad de participantes opina que se ha producido un empoderamiento de los docentes; que su reacción ha supuesto “un gran avance en el empoderamiento profesional y en la cultura colaborativa... (25), gracias a CRIDA, la implicación de AMIPAs, las Asambleas (3) y, también, el reconocimiento social (14).

Preocupa, sin embargo, lo que pueda pasar en el futuro (17, 11,6) Las cosas han ido bien “ha habido una evolución positiva (29)”; el gran cambio “fue nuestra forma de relación con la

¹¹ Las numeraciones se corresponden a código asignado a cada participante.

administración que dejó de estar en manos de los sindicatos “ (28) pero “hay que ver cómo evoluciona” (27) “Tenemos que intentar no perder empuje y seguir trabajando” (38). Y es que el movimiento perdió fuerza cuando se dejó de trabajar en equipo (37) Hay conciencia de que mantener y ampliar la participación es cosa difícil (35).

La continuidad es el gran condicional para determinar la fuerza del empoderamiento: el proceso habrá servido para empoderar al profesorado “si somos capaces de darle continuidad” (40) si se persiste en la participación, la implicación de los docentes (37) Algunos son contundentes: “solo la acción... a favor de un nuevo paradigma educativo puede empoderar a los docentes (30).

Hay dudas sobre si se sabrán canalizar las energías (42) Hay temor a una vuelta al pasado, (8) no en balde “la desmovilización ha sido rápida” (39) y hay escepticismo ante el poder político (36) Para alguno, incluso, “estamos dónde antes de las movilizaciones... la administración se ha dado mucha prisa en defenestrar las asambleas y aliarse con algunos sindicatos para afirmar que ya no hay problemas en educación” (37).

Los momentos de crisis también son tiempos de aprendizaje (18); quizás en esta idea radique la esperanza. La esperanza está en la consolidación de nuevas formas de hacer, en una reorganización de la forma de representar (15), en acentuar la cultura colaborativa (7) en de nuevos líderes que trabajan con nuevas perspectivas, con modelos no iguales a los de siempre (39) y en que las asociaciones puedan mantener la llama (27, 20, 21, 25, 12, 4) y continuar lo iniciado en la etapa de lucha (1) La lucha no será fácil: “seguimos siendo un colectivo individualista y poco dado al asociacionismo” (9).

b) Opinión sobre la reacción de los docentes: Roles de los sindicatos (Categoría A.1.5)

Solo siete de los 48 participantes/informadores han valorado de forma positiva el papel de los sindicatos. Según estos siete participantes, durante las movilizaciones los sindicatos “supieron canalizar las acciones reivindicativas” (9), “colaboraron, ayudaron y apoyaron todas las iniciativas planteadas en la asamblea de docentes de Menorca¹² (41), “se mostraron colaborativos” (47), “apoyaron y participaron en las movilizaciones. Aglutinaron, acordaron convocatorias de huelga” (43), “tuvieron participación activa en la Asamblea de docentes pero menos en MenorcaEdu21... 44, “jugaron un papel clave 46)) y “conseguimos ir todos a una” (31).

Los otros 41 participantes presentan una visión crítica (en algunos casos sumamente crítica)

¹² Cabe destacar que un elevado porcentaje de participantes con opinión favorable sobre la actuación de los sindicatos son de Menorca.

del papel jugado por los sindicatos: “son responsables de que nada cambie” (25), “...el poder de los sindicatos es uno de los grandes lastres de nuestro sistema educativo...” (30), “continuistas del sistema (15), “no estuvieron a la altura de las circunstancias” (2, 4, 40, 42,45), “..de lo que la gente reclamaba” (3) , “su papel fue bien triste” (7, 33), “papel decepcionante” (12,45), “...papel tibio y mirándose al ombligo, descolocados y sin saber cuál es su papel” (29).

El relato argumental para fundamentar la valoración negativa del papel de los sindicatos puede resumirse en dos apartados:

- a) No supieron o no quisieron liderar el movimiento (10), y fueron a remolque del movimiento social (2,8,10,12), estuvieron descolocados (37), sin capacidad de reacción (35, 38) y sin jugar el papel que les correspondía (13, 34) No supieron leer la fuerza y dirección de la acción de los docentes (1); fueron sobrepasados por una movilización que no esperaban y no supieron valorar la fuerza que tomaba el movimiento (4). Es más: actuaron tarde (23) y se sumaron a la lucha (6) para hacerse visibles (5) porque quisieron tener protagonismo (26) Se les objeta que permanecieron a la espera de los acontecimientos para no quemarse (17) en el caso de que la movilización fracasaran; no querían asumir la carga del fracaso que ellos preveían (1). Un participante (16) llega a afirmar que las movilizaciones fueron provocadas por la inoperancia de los diferentes sindicatos (16), unas organizaciones que eran distantes a las realidades educativas que se vivían (19).
- b) Intentaron frenar las demandas de movilización (11), poner más trabas que ayuda (36). Los sindicatos estaban acostumbrados a ser ellos los que tomaban las decisiones, los que lo manejaban todo y no supieron valorar la fuerza que tomaba el movimiento (4) Por ello al principio pusieron palos a las ruedas (4), intentaron frenar demandas de movilización (11). Se mostraron celosos de las asambleas ya que pensaban que iban contra ellos... (37); mal interpretaron reacciones legítimas como si fueran amenazas (40) Un participante (28) señala que en un segundo momento, cuando los sindicatos se dieron cuenta de que la mayoría de docentes simpatizaban con la movilización, supieron ponerse al servicio de la comunidad educativa...”.

Tres participantes hacen referencia a que los sindicatos no pueden “representar la voz del profesorado en ámbitos de decisión relacionados con el perfil profesional” (24); no “entienden las diferencias entre una asociación profesional y un sindicato” (19); priorizan reivindicaciones laborales, que “no siempre es lo mejor para la educación” (21) “no pueden ser los interlocutores de lujo que hablan en nombre del colectivo docente porque ya no lo representan como antes (32).

En este contexto, “los sindicatos... tendrían que renovarse”(27) “...necesitan transformarse (30) “son estructuras a revisar” (35) “Se habían acomodado a una democracia no participativa, a una democracia subvencionada (39) Así, algunos participantes justifican la aparición de dos nuevas fuerzas sindicales (38) “he perdido la confianza en ellos... de hecho han tenido que nacer nuevos sindicatos para recuperar la confianza en ellos” (48).

c) Las consecuencias de las movilizaciones

c.1) Valoración de las asociaciones y colegios profesionales: conveniencia (Categoría B.1.1)

Solo uno de los 48 participantes plantea dudas sobre la conveniencia de crear nuevas asociaciones profesionales: “se debe reflexionar sobre el papel de las entidades y valorar la necesidad de crear de nuevas” (10). Los 47 restantes se manifiestan abiertamente partidarios de esta vía, hasta el punto que 19 lo valoran como “positivo” o “muy positivo”, 19 lo califican de “necesario” o “muy necesario”, 5 “interesante”, 4 “conveniente”, 3 “bueno”, 2 “imprescindible”, 2 “fundamental, 2 “importante”, 1 “deseable” y 1 “perfecto”.

Los participantes destacan la importancia de: asociarse: “introducir dinámica de compartir y crecer conjuntamente” (48); crear conocimiento compartido para “poder aportar conocimiento real y directo del mundo educativo” (3); tomar la iniciativa de la mejora educativa ya que “los maestros no confiamos en que la administración pueda o quiera ofrecer una educación de calidad” (20). Estas asociaciones son vistas como alternativa a los políticos “la unificación de criterios la deben hacer los profesionales no los políticos” (47) y a los sindicatos “...los sindicatos están demasiado atados por la subvención institucional, por los liberados, por los cursos de formación...” (11) “no podemos dejar la educación solo en manos de los sindicatos y los gobernantes” (30); como un instrumento para participar en la formación de docentes “promover la mejora de la formación inicial y permanente y la adecuación del perfil profesional en el lugar de trabajo” (4); y como vehículo de interlocución de los docentes con la administración y la sociedad “deberían ser la voz fundamentada de los docentes” (40).

Aunque las preguntas formuladas no distinguían entre asociación y Colegio Profesional (CP), una amplia mayoría de los informadores (un total de 36) destaca la importancia de crear un CP, asociándolo al reconocimiento profesional: “...mayor repercusión institucional y social” (6) “...el camino para que los docentes tengan más reconocimiento ante la sociedad” (34); como instrumento para participar en el diseño curricular “debemos sacar la elaboración de planes de estudio y currículums de los despachos e implicar al profesorado en activo en su elaboración” (7), para “participar activamente en las políticas educativas” (19) y “estar presentes en las decisiones que afectan al Sistema Educativo” (16). De este modo los

docentes “tendrían más poder para influir en determinados aspectos que afecten a la docencia” (43).

Otro de los argumentos importantes que destacan los informantes para defender el CP es la necesidad de crear sentimiento de “responsabilidad esencial en el proceso educativo” (1) y de profesión “deben fortalecer a los docentes como profesionales de manera que resulten visiblemente cohesionados” (35) “hacer sentir nuestra voz profesional no corporativa...” (24) “trabajar por la valoración, representación y mejora de la función docente” (21) “... “tratar los temas propios de la profesión (...) como lo hacen los colegios de médicos, el de psicólogos u otros” (39) y “potenciar la carrera docente como incentivo profesional de progreso y mejora pedagógica” (2) ya que “no se entiende que una profesión tan importante a nivel social no tenga un CP” (3).

c.2) Valoración de las redes docentes (B.2.1)

Solo uno de los informadores no se manifiesta a favor de las redes docentes ya que dice no tener información suficiente para opinar. Por el contrario, los 47 restantes destacan la importancia de estas organizaciones: 14 las consideran necesarias o muy necesarias, 11 las valoran positivamente o muy positivamente, 5 imprescindibles o indispensables, 5 convenientes, 4 una buena iniciativa, 5 importantes, 2 favorables, 1 básicas, 1 ventajosas, 1 efectivas y 1 claves.

Para los informantes, las redes son un elemento cooperativo para transformar la educación “el trabajo en equipo ha de transformar nuestra práctica docente” (11) de forma cooperativa ya que “los cambios no deben ser individuales sino sistémicos” (43) y “son fundamentales para conseguir un cambio real en la educación” (9). Así mismo son consideradas un elemento de formación ya que “compartir y ejecutar experiencias entre iguales es una de las mejores herramientas de formación que tenemos como profesionales” (1) y son “necesarias para dar respuesta a la necesidad de cuidar la innovación (...) a través de la creación de comunidades de aprendizaje profesional” (44). En definitiva las redes se presentan como una manera de superar “las experiencias aisladas que no nos conducen a ningún sitio y de nada sirve innovar y transformar sino lo compartimos” (16).

REFERENCIAS

- Eisinger, P.K. (1973). The conditions of Protest Behavior in American Cities. *APSR*, 67, pp.11-28.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez>
- Ibarra, P., Martí, S. i Gomà, R. (coord.) (2002). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria.
- Landry, R. (1998) *L'analyse de contenu* En: *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- Marshall MN. (1996). The key informant techniques. *Family Practice*,13 (1), pp. 92-97.
- Mc Adam, D. (1985). *Political process and the Development of black insurgency 1930-1970*. Chicago: Chicago Press.
- Rodríguez, C.M. (2010) De la estructura de oportunidades políticas a la identidad colectiva. Apunte teóricos sobre el poder, la acción colectiva y los movimientos sociales. *Espacios Públicos*, 13(27), pp. 187-215.
- Tarrow, S. (1994). *Power in movement: social movements, collective action and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., y Teddlie, Ch. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tremblay, M.A. (1989).The Key Informant Technique: A Non-Ethnographic Application. En: Burgess RG (ed.). *Field research: a sourcebook and field manual*. London and New York: Routledge.
- Witkin, B.R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA RESPECTO LA IMPORTANCIA DEL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO SOBRE LA FINITUD HUMANA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Anabel Ramos Pla,
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
anabelrms@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se realizará una contextualización y definición de pedagogía preventiva sobre la muerte. Además, se justificará la necesidad de un programa preventivo pedagógico sobre la finitud humana desde la perspectiva teórica comparada de forma cualitativa con entrevistas realizadas a expertos relacionados con la temática: psicólogos, sociólogos y pedagogos. En este sentido, los expertos confirman la hipótesis de la necesidad de un programa preventivo pedagógico sobre la finitud humana en la escolaridad Primaria.

En definitiva, como profesionales de la educación solo nos quedan dos alternativas: o educar para la muerte, la singularidad y la verdad o continuar ignorando este fenómeno para poder ser felices en la mentira. Sólo podemos escoger una opción y apostamos, claramente, por la primera idea.

Palabras clave: pedagogía de la muerte, educación para la muerte, innovación, necesidades educativas, formación del profesorado

Introducción

En nuestra sociedad occidental, la muerte supone sufrimiento y, por tanto, evitamos hablar sobre ella y la omitimos de la vida cotidiana. De esta forma, se convierte en un tema tabú (Arnal Gil, 2013; Carmelo i Comas, 2014; Colomo i De Oña, 2014; Gabarró, 2016; Serra Llanas, 2014) y vivimos sin pensar que la muerte forma parte de la vida (Díaz Teba, 2004, Arnaiz, 2003a). Evidentemente, este hecho no favorece la elaboración del concepto de muerte ni en los infantes ni en los adultos. En este sentido, la Pedagogía de la Muerte debe fomentar la normalización del concepto desde una perspectiva social y educativa. La educación para la

finitud humana se puede abordar de forma paliativa (después de la muerte de un ser querido) o de forma preventiva (independientemente de una pérdida significativa). En este sentido, apostamos por la Pedagogía preventiva sobre la muerte abordada en Educación Primaria.

1. Marco teórico de referencia

1.1. Definición de Pedagogía preventiva sobre la Muerte

Arnaiz (2003b: 59) define la Pedagogía de la Muerte alegando que *“está formada por un conjunto de propuestas metodológicas, ideas, destrezas y actitudes que facilitan al alumno el acceso a unos instrumentos intelectuales, afectivos para aproximarse a la comprensión de la fragilidad humana, a la vulnerabilidad y poder así vivir dando el valor justo en la vida”*. Hay que decir que la Pedagogía de la Muerte debe fomentar la normalización de la muerte desde la perspectiva social y educativa. De este modo, se rompería con la única lectura que se hace de la muerte, la cual se concibe como pérdida y sufrimiento (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015) y, a la vez, se aprendería a vivir con las ausencias de los seres queridos (Mèlich, 2011). Es decir, si la muerte se tratara con atención científica, se “coperniza” (Morin, 1974:18) hacia su Pedagogía, habría un adelanto cualitativo y educativo sustancial. Hay que decir que la Educación para la Muerte se puede abordar de forma paliativa (después de la muerte de alguien cercano) o de forma preventiva (de forma independiente a una pérdida significativa). En el sentido paliativo, la muerte se aborda mediante la intervención pedagógica y la orientación en los acompañamiento educativos.

Empero, consideramos insuficiente una Pedagogía sobre la Muerte de forma paliativa, ya que solo se pone en práctica únicamente en procesos de muerte y duelo infantil y juvenil. Por este motivo, apostamos por una Pedagogía preventiva sobre la Muerte, la cual tiene como fundamento la normalización de la muerte (Arnaiz, 2003b; Girardi, San Gil y Santillán, 2009; Herrán et al., 2001; Poch, 2009). En nuestra sociedad resulta necesaria la toma de conciencia sobre la finitud humana, dado que llevarla a cabo, proporciona tiempo para cuestionarse uno mismo y reflexionar sobre todo aquello que queremos hacer durante el tiempo que disponemos (Poch, 2009).

Tal y como hemos comentado, mediante la Pedagogía preventiva sobre la Muerte se pretende tratar la defunción con normalidad, hablando sobre ella anticipadamente para poder crecer internamente y, así, poder estar preparados para su llegada (Dolto, 2005; Girardi San Gil y Santillán, 2009; Sáiz Ripoll, 2010) y poder vivir teniendo en cuenta los antepasados. Además, esta tipología de Pedagogía, posibilita el conocimiento y reflexión sobre las emociones y hechos que desencadenan la muerte de un ser querido para, posteriormente, potenciar una

elaboración del duelo de forma más positiva. A su vez, se pretende que los niños vayan perdiendo progresivamente el miedo a la muerte mediante su aceptación como una realidad inevitable de los seres vivos (Frankl, 1946; Poch, 2009; González y Herrán, 2010; Carmelo y Comas, 2014). Si se parte de la conciencia de la finitud humana, se puede aprender la importancia del *carpe diem* para, así, vivir con más plenitud. Bermejo (2003: 124-125) alegó que este hecho nos aporta tres aprendizajes clave:

- Valorar lo que tenemos.
- Alejar las preocupaciones y deseos triviales.
- Autoconciencia en el hecho de que la propia existencia no puede posponerse (“no dejar para mañana lo que puedes hacer hoy”).

Los ciudadanos de las culturas más occidentales, no estamos preparados ni hemos recibido ningún tipo de formación para recibir la muerte como algohecho normalizado (Marinoff, 1999). Por ello y por los motivos expuestos hasta el momento, apostamos por la Pedagogía preventiva sobre la Muerte desde sus diversas funciones, las cuales de forma ínfima o nula se han desarrollado en las escuelas.

1.2. La importancia de la inclusión de la Pedagogía preventiva sobre la Muerte en las aulas

La escuela como comunidad de vida es uno de los contextos más significativos de los niños después de la familia. Por este motivo apostamos por la necesidad que desde las escuelas se trabaje sobre la elaboración del significado de la muerte y el acompañamiento en el duelo. Si los niños acaban comprendiendo qué les sucede cuando muere alguien cercano y, en consecuencia, los sentimientos y emociones que se desarrollan al respecto, serán capaces de afrontar el proceso de duelo de forma positiva. Empero, si desconocen el origen del problema y cómo solucionarlo, pueden estar mucho tiempo rehaciéndose de una pérdida, dado que nadie los preparó para afrontarla (Poch, 2009).

Se educa para la felicidad y el éxito, pero no para el sufrimiento, para el dolor y la inevitabilidad de la muerte. Respecto a este hecho, como profesionales de la educación, debemos rehuir de esta didáctica utópica para trabajar el afrontamiento de la pérdida, del fracaso, del sufrimiento y de la finitud de los seres vivos. Olvidamos que la Pedagogía se tiene que basar en la autenticidad y, en este caso, la pérdida y la muerte posibilitan el redescubrimiento de valores como la serenidad, la resiliencia, la paciencia, la humildad, el silencio, la compasión y la ternura (Poch, 2005, 2006). No tenemos que desaprovechar la oportunidad que nos ofrece

el espacio escolar para educar para la finitud y, por ello, los profesionales de la educación podemos ofrecer planteamientos, herramientas y estrategias al alumnado para tomar conciencia, de forma real, de la muerte.

El hecho de tratar pedagógicamente la muerte desde las escuelas permitirá que los niños desarrollen varias habilidades y competencias de cariz interpersonal e intrapersonal. De este modo, los alumnos pueden llegar a ser más capaces de responsabilizarse de quiénes son, de aquello que hacen, de todo aquello que tienen y de sus actuaciones con los otros (Mèlich et. al., 2000; Mèlich, 2011). Además, si se aborda la muerte desde el espacio escolar, tal y cómo hemos ido apuntando, se estará vinculando este contenido con la Educación para la Salud. Tal y cómo abogan Pedrero y Leiva (2011) si la salud no sólo se entiende como ausencia de enfermedad, sino como tener un alto grado de calidad de vida (física, mental y social), esta también comporta la Educación para la Muerte. Siguiendo esta directriz se educaría para la vida y, así, se podría vivir más plenamente el aquí y el ahora, siendo conscientes de la finitud humana (Kübler-Ross, 1994; Nolla y Giralt, 2003; Herrán y Cortina, 2006; Esquerda y Agustí, 2010).

Kübler-Ross (1994) y Rodríguez Fernández (2000) añaden que si los profesionales de la educación tenemos la concepción tabuizada de la muerte entendida como algo terrorífico, no podremos ayudar a nuestros alumnos a concebir la muerte como un hecho normal de la propia vida. Ante este miedo, dejamos de hablar de la muerte, la cual acontece un tema tabú (Colomo y De Oña, 2014; Carmelo y Comas, 2014; Ramos Álvarez, 2014). En este sentido, vivimos sin pensar que la muerte forma parte de la vida (Díaz Teba, 2004).

Finalmente, en la línea de Esquerda y Agustí (2010) y Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina (2015) estamos convencidos que se debe comprender que abordar la muerte de forma educativa es todo un reto, un tabú moderno que debemos romper para normalizar el contenido afectivo que tiene la muerte para cualquier persona.

1.3. La necesidad de la formación del profesorado en Pedagogía preventiva y paliativa de la muerte

La investigación educativa tiene como objetivo mejorar la praxis docente para ofrecer una Pedagogía de mayor calidad. De esta forma, se contribuye a la evolución de los alumnos y la educación para, en consecuencia, potenciar la evolución social y humana (Rodríguez Herrero, Herrán, Cortina, 2012). Siguiendo la coherencia de este principio, resulta necesaria la formación de los docentes en Pedagogía de la Muerte en pro del desarrollo integral de los niños. Para llevar a cabo la Educación para la Muerte, se necesita una formación pedagógica profunda y concreta en la conciencia de la realidad de la finitud humana (Poch, 2006; Herrán

y Cortina, 2006; Girardi, San Gil y Santillán, 2009; Esquerda y Agustí, 2010; González y Herrán, 2010; Colomo y De Oña, 2014), ya que la gran mayoría de profesionales de la educación tiene un gran desconocimiento sobre la temática.

El hecho de haber adquirido un aprendizaje correcto y adecuado sobre la muerte y la elaboración positiva del duelo tiene la consecuencia directa del desarrollo de un mayor sentido de la humanidad, el cual nos ayuda a mejorar como seres humanos. Para realizar esta formación es de vital importancia concienciar a los profesionales de la educación en un sentido existencial. Es decir, tenemos que examinarnos a nosotros mismos hasta llegar a encarar el hecho de morir como hecho vital inevitable, dado que comprender la muerte supone una inyección de sentido existencial a la vida. No se puede tratar un tema tan complejo como la muerte si antes no se ha reflexionado e interiorizado como quehacer normalizado de la práctica educativa integral. Llevar a cabo esta tarea será un proceso doloroso, pero ayudará a sentirse más aliviado y a encarar la vida de forma más plena.

Finalmente, estamos de acuerdo con la afirmación de Herrán et al.(2001) al creer que es necesario revisar la formación de los pedagogos para incluir contenidos tan indispensables como es la finitud humana y la muerte. Consideramos necesaria una inclusión de la muerte en los planes de estudios universitarios, sobre todo de los grados en Pedagogía, Educación Primaria, Educación Infantil, Psicología y en los másteres en Psicopedagogía y formación del profesorado de secundaria y ciclos formativos.

2. Metodología

El objetivo general de este estudio es el análisis de las percepciones de los profesionales entrevistados en referencia a la Pedagogía preventiva sobre la Muerte en la escolarización primaria.

En esta investigación hemos utilizado el análisis cualitativo interpretativo (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; González Morales, 2003) de 4 entrevistas realizadas a expertos en pedagogía y/o de la muerte y el duelo. En este sentido, hemos empleado como técnica de recogida de datos la entrevista, la cual se caracterizaba por ser semiestructurada. De este modo, hemos pretendido obtener datos desde diferentes perspectivas y de cariz más subjetivo de los expertos entrevistados.

2.1. Muestra

En referencia a la muestra de población, hemos entrevistado a cuatro expertos de la temática. La técnica de muestreo utilizada fue intencional, ya que después de leer bibliografía sobre la temática que nos ocupa, seleccionamos cuatro expertos “gurú” en Pedagogía de la Muerte del ámbito catalán y español. De este modo, la primera informante es experta en el

acompañamiento en el duelo y enfermera (E1), la segunda y el tercero son expertos en Pedagogía de la Muerte (E2 i E3, respectivamente). Por último, el cuarto entrevistado es del ámbito sociológico (E4).

2.2. Instrumentos de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos que empleamos fue la entrevista semiestructurada. Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, se diseñaron las dos preguntas de la entrevista de cariz no estructurado: descripción de la importancia de la existencia de una Pedagogía preventiva sobre la Muerte en el contexto escolar y elementos a considerar en dicha Pedagogía.

A través de la entrevista hemos pretendido profundizar en la información que pueden aportar los informantes sobre los elementos que son objeto de nuestro estudio. A su vez, el hecho de ser una entrevista semiestructurada ha posibilitado la extracción de información en profundidad, difícilmente observable. Además, se pudo extraer información no prevista en nuestro estudio.

2.3. Análisis de datos y resultados

Las entrevistas llevadas a cabo nos han permitido tener unas orientaciones generales sobre los motivos por los cuales el ámbito educativo omite la muerte y, en contraposición a este hecho, la necesidad de reflexionar sobre la introducción de una Pedagogía preventiva en la escuela.

En primer lugar, los informantes E4, E1 y E3 justificaron desde el punto de vista sociológico, médico y pedagógico (respectivamente), la tabuización que sufre la muerte en las escuelas:

“Desde el punto de vista sociológico, estamos en una sociedad en la cual la muerte se esconde y, por lo tanto, no existe en la vida cotidiana hasta que a alguien le toca más directamente.”
(E4_Profesional de la Sociología)

“Hoy en día hay un intento por repudiar que la vida se acaba con la claudicación y la extinción.”
(E1_Profesional de la Enfermería)

De este modo, entendemos que las escuelas como agentes socializadores, suelen seguir y cumplir las corrientes del gran tabú de la sociedad occidental: la muerte. Por lo tanto, un centro educativo que decida llevar a cabo una Pedagogía preventiva sobre la Muerte, probablemente tendrá más dificultades psicosociales. Por ello, el informante E3 reniega de la concepción mayoritaria sobre la muerte que se tiene en las sociedades occidentales alegando lo siguiente:

“Una sociedad que vive de espaldas a la realidad de su finitud es una sociedad desnaturalizada de su esencia humana.” (E2_Profesional de la Pedagogía de la Muerte)

Siguiendo la línea del informante E2 i E3, la mayoría de los informantes entrevistados apelaron a la necesidad de la introducción de una Pedagogía preventiva sobre la Muerte en los contextos educativos. En primer lugar, el informante E4 i E1 argumentan su postura contraponiendo el tabú social que vive la muerte con la necesidad de una Educación para la Muerte. Aunque así, la informante E1 ha desarrollado talleres sobre la muerte en diferentes escuelas y, desde su experiencia, está plenamente convencida que es posible una Pedagogía preventiva sobre la Muerte:

“Este tema es prácticamente inexistente en las escuelas. Por lo tanto, considero necesario un programa pedagógico preventivo sobre la muerte” (E4_Profesional de la Sociología)

“Considero necesaria una educación para los niños sobre las pérdidas, la adversidad y la muerte de forma preventiva que compense la carencia doméstica de dicha educación. Por nuestra experiencia con los talleres sobre la muerte “Ara sí que sé” en las escuelas, parece que es posible una alfabetización emocional que llegue a suplir las deficiencias de la educación doméstica.(E1_Profesional de la Enfermería)

Cabe añadir que para llevar a cabo una Pedagogía preventiva real sobre la Muerte, ésta debe llevar a cabo un proceso de naturalización como parte intrínseca de la misma vida. Empero, ello no significa que en el momento que muera un ser querido no se pase por el proceso de duelo. La Pedagogía preventiva sobre la Muerte posibilita el desarrollo de estrategias para afrontar la muerte y el duelo de forma más positiva, evitando más casos de duelos patológicos:

“Esto no quiere decir que esta tarea nos ahorre el dolor cuando padecemos una pérdida significativa, pero nos dará estrategias para abordarla con más serenidad.” E3_Profesional de la Pedagogía de la Muerte)

Por último, para poder llevar a cabo una Pedagogía preventiva sobre la Muerte, será totalmente necesario que los docentes se formen en esta temática ya que, tal y como hemos comentado, vivimos en una sociedad donde la muerte es un tabú y no se nos educa para afrontar su llegada.

“En general, los docentes piden el soporte de una persona que tiene cierta formación en situaciones de muerte y duelo infantiles. Y a su vez, es cuando se toma conciencia de la necesidad de disponer herramientas pedagógicas que orienten a educadores y padres. Además, algunos centros deciden pedir una formación básica para atender la muerte y el duelo en el contexto educativo.” (E3_Profesional de la Pedagogía de la Muerte)

Tal y como hemos ido analizando las respuestas de los diferentes expertos entrevistados, resulta necesaria una reflexión sobre la Pedagogía preventiva sobre la Muerte, ya que tarde o temprano nos tendremos que afrontar al final de la vida, ya sea la propia o de un ser querido.

4. Conclusiones

Los expertos confirman y apoyan la necesidad y creación de un programa preventivo pedagógico sobre la finitud humana en la escolaridad Primaria.

Como profesionales de la educación solo nos quedan dos alternativas: o educar para la muerte, la singularidad y la verdad o continuar ignorando este fenómeno para poder ser felices en la mentira. Sólo podemos escoger una opción y apostamos, claramente, por la primera idea, ya que supondrá una enseñanza integral y significativa para todo el alumnado, y a su vez, cubrirá una de las grandes carencias del sistema educativo español: la Educación para la Muerte.

REFERENCIAS

- Arnaiz, V. (junio de 2003a). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa*, 122, p. 36
- Arnaiz, V. (junio de 2003b). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, p. 37-38
- Bermejo, C.J. (2003). *La muerte enseña a vivir. Vivir sanamente el duelo*. Madrid: San Pablo
- Carmelo, A. i Comas, L. (2014). *¿Existe la muerte? Ciencia, vida y trascendencia*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Colomo, E.; De Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121
- Díaz Teba, I. (2004). *I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort*. Barcelona: Oxigen Viena
- Dolto, F. (2005). *Parlem amb els infants. Com explicar als nens el sentit de la mort, el valor de la vida dins de la societat i el significat de la festa*. Lleida: Pagès Editors
- Esquerda, M. i Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors
- Frankl, V. E. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder

- Gabarró, D. (2016). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes. Capítulo 6*. Recuperat de http://campus.danielgabarro.com/wp-content/uploads/2016/07/06_Explicar-la-muerte-a-ni%C3%B1os-as-y-adolescentes_ESP.pdf
- Girardi, n.; San Gil, M.; Santillán, S. (2009). ¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto? *e-Ecleston. Temas de Educación Infantil*, 12 (2), 1-7
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135
- González, I.; Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 15(1), 124-149
- Herrán, A. i Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual Para Educación Infantil*. Madrid: Universitas S.A
- Herrán, A.; González, I.; Navarro, M.J.; Bravo, S.; Freire, M.V. (2001). La Muerte: ¿Tabú o Imperativo Educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64
- Elisabeth Kübler-Ross (1994). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.
- Marinoff, L. (1999). *Más Platón y menos Prozac*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C., Fons, M. (coord.). Alguacil, M., Boixader, A., Duart, J. M. Muñoz, J., Sánchez, C., Valldaura, À., Vicente, A. (2000). *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Mèlich, J-M. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós
- Nolla, A., Giralt, J. (2003). Podemos hablar de la pérdida y de la muerte en primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 122, p.46-51
- Olid Báez, I. (2013). ¿Por qué una tesis sobre la muerte? Entrevista con Txabi Arnal Gil. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 72-80
- Pedrero, E.; Leiva, J. J. (2011). La Muerte: Tema radical y perenne en la educación. Hacia una (R)evolución educativa. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Barcelona, (1-13) Universitat de Barcelona, 1-13

- Poch, C. (2005). *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós
- Poch, C. (2006). *De la vida i de la mort. Recursos per a la família i l'escola*. Barcelona: Claret
- Poch, C. (2009). *La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento*. Barcelona: Niberta
- Ramos Álvarez, R. (2014). *Las estrellas fugaces no conceden deseos: programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones
- Rodríguez Fernández, I. (2000). Génesis y evolución de las actitudes ante la muerte en la infancia. *Cuadernos de Bioética*, 1, 113-118
- Rodríguez Herrero, P.; de la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez Herrero, P.; Herrán, A. i Cortina, M. (2012). History of Pedagogy of death in Spain. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Ediciones Universidad de Salamanca, 30 (2), 175-195
- Serra Llanas, X. (2014). *I jo, també em moriré? Com es pot ajudar els infants i els joves a conviure amb la pèrdua i la mort de qui estimem*. Barcelona: Columna

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA INFLUYENTE: UN RETO PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Alexandre Camacho Prats
Govern de les Illes Balears & Universitat de Barcelona
Marcos Francisco Rodríguez Bravo
Inspección de Educación, Consejería de Educación y Universidades,
Gobierno de Canarias
alexcprats@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se ha desarrollado en el curso 2015-2016 para conocer la opinión de informadores cualificados¹ sobre la relevancia de la Inspección educativa. Mediante la técnica del panel Delphi, aplicada a ocho informadores (cuatro inspectores y cuatro académicos de la Universidad), hemos podido constatar que la Inspección de Educación debe orientar su acción hacia los centros docentes basándose en tres funciones clave (la evaluación, la supervisión y el asesoramiento) y hacia la Administración mediante otra función esencial (la emisión de informes). Por ello, consideramos que los responsables políticos de la Administración educativa podrían ofrecer un marco legal y operativo más acorde que permita a la Inspección dirigir su verdadera acción hacia esas cuatro funciones mencionadas, y legislar en consecuencia para permitir un escenario normativo y ejecutivo que contribuya a que los inspectores de Educación puedan establecer pautas de trabajo que ayuden a los centros, liderados por los equipos directivos, en su búsqueda y logro de las metas que se hayan propuesto.

Palabras clave:

Inspección educativa, inspectores de Educación, supervisión, supervisores, Administración educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación, especialmente la recibida durante las etapas obligatorias, puede ser determinante en el devenir personal y profesional de las personas. Hay muchos elementos que influyen de manera clara y decidida en ese proceso educativo (nivel social, cultural y económico de la familias, las amistades, la formación de los docentes, el esfuerzo, las aptitudes, las actitudes, los procesos cambiantes de la sociedad, etc.), entendemos que la escuela española –entendida en su dimensión más amplia, que va más allá de los centros de Primaria– ha avanzado mucho cuantitativa y cualitativamente desde las últimas décadas, hecho que ha propiciado muchas satisfacciones e importantes avances en variados campos (gran número de centros docentes, aumento de la escolarización, aumento de enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, auge de la educación pública, acceso a la enseñanza secundaria para todos, potenciación de la educación infantil, mejora de la equidad, mayor formación docente, etc.).

Sin embargo, esas mejoras necesitan aún de más medidas para que la educación sea, de verdad, de calidad para todos. Se requiere desarrollar diversas actuaciones en campos multidisciplinares que abarcan distintos escenarios, de los cuales la Administración educativa es un importante denominador común: la revisión de la inversión económica y su uso eficiente, la coherencia de algunas políticas educativas, la organización y gestión de los centros educativos, el estado y pertinencia del currículo, la evaluación del alumnado y del profesorado, la formación inicial docente, el acceso a la función pública docente, los conocimientos y métodos didácticos del profesorado, y un largo etcétera del cual no escapa, sin lugar a dudas, el preocupante desinterés de muchos jóvenes (y sus familias) por la educación. En este sentido, el porcentaje que engorda los dolorosos y preocupantes índices de abandono escolar prematuro, con la problemática social y laboral que esto genera, al verse sin la formación deseada, hace que esa satisfacción por los avances en materia educativa que hemos mencionado anteriormente no pueda ser una verdadera realidad.

Justamente, analizando la citada situación educativa y social, nos ha interesado desde hace algunos años el rol de quien, tradicionalmente, ha sido y debería ser defensora y garante del derecho a la educación: la Inspección educativa y sus inspectores, la mayoría de ellos con experiencia en dirección de centros, y excelentes conocedores de la realidad educativa de las escuelas, colegios, institutos y demás centros en los que se desarrolla la acción educativa. Y es que su condición e influencia en los centros docentes y en la Administración educativa les otorga una responsabilidad muy destacada en el buen funcionamiento de los procesos educativos. Por ello, hemos querido investigar sobre la relevancia de la Inspección y decidimos implementar una investigación para conocer la opinión de informadores expertos.

MÉTODO

A partir de las conclusiones de una reciente tesis doctoral (Camacho, 2014), hemos llevado a cabo una investigación que se ha desarrollado durante el curso académico 2015-2016. Queríamos conocer la opinión de informantes cualificados sobre la relevancia de la Inspección educativa, sin ceñirnos exclusivamente a inspectores, sino también a académicos estudiosos de la materia. Por ello, nos decantamos por la técnica del panel Delphi, ya que nos permitía combinar a ambos colectivos profesionales y obtener datos pertinentes sobre la teoría y la práctica.

Consultados autores de referencia sobre esta técnica (Ballester, Nadal & Amer, 2014; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Camisón, Fabra, Florés & Puig, 2008; Latorre, Rincón & Arnal, 1996; Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1978; Linstone & Turoff, 1975), procedimos a seleccionar a los informantes de la muestra estructural para iniciar el estudio empírico. A priori, nuestra idea se planificó para contar con diez expertos (cinco inspectores de educación y cinco académicos de Universidad del ámbito pedagógico) procedentes de distintos colectivos, porque creemos que obtener impresiones y opiniones de catedráticos o profesores titulares de Universidad es susceptible de enriquecer la homogeneidad que supondría un panel Delphi constituido única y exclusivamente por inspectores.

Tras las pertinentes gestiones para presentarles los objetivos y el alcance de nuestro estudio, dos personas con las que contactamos declinaron participar: una de ellas lo hizo respondiendo que no se podía comprometer por cuestiones personales y la otra aludió exceso de carga de trabajo. Aún así, pudimos contar con la participación activa, voluntaria y absolutamente entregada de los demás ocho informantes: cuatro inspectores y cuatro académicos, según mostramos en la Tabla 1 que exponemos a continuación:

Colectivo		Número de participantes	Grado académico
Inspectores de Educación		1	Doctor
		1	Doctor
		1	Licenciado y maestro
		1	Licenciado y máster
Académicos de la Universidad	Catedráticos	1	Doctor
		1	Doctor
	Profesores titulares	1	Doctor
		1	Doctor

Tabla 1. Configuración de la muestra estructural del estudio empírico en el Panel Delphi

Con un total de ocho informantes expertos en la materia, podemos afirmar que este número otorga fiabilidad suficiente a la configuración del panel Delphi, ya que según autores de

referencia (Ballester et al., 2014, p. 274) “se suele recomendar que se trabaje con mínimos de cuatro o cinco personas”, teniendo en consideración que en nuestra investigación se consiguió doblar ese número mínimo aconsejado.

Una vez alcanzada la disponibilidad de los informantes a participar, cabe resaltar que nos esforzamos mucho en respetar todas las premisas para que la implementación de esta técnica de investigación sea considerada adecuada, según lo aportado por autores de referencia estudiados:

- Los coordinadores del estudio que presentamos esta comunicación han sido neutrales e imparciales. Presentamos objetivamente unos datos y unas cuestiones y estamos convencido de que no hemos influido, ni condicionado, ni generado ningún tipo de apriorismo para lograr ciertas respuestas ofrecidas por los miembros participantes. Así nos lo han hecho saber los participantes del panel.
- Todos los miembros participantes son profesionales de reconocida trayectoria y grandes conocedores de la Inspección educativa española.
- Pudimos reunir un grupo heterogéneo cuidadosamente seleccionado, que propició que se generasen ideas ricas y estimulantes, desde diferentes prismas que aúnan teoría y práctica: la teoría académica y el conocimiento propedéutico y epistemológico que atesoran los catedráticos y profesores titulares de Universidad por una parte, y por otra la práctica que viven diariamente los inspectores en el ejercicio de sus funciones.
- Se ha respetado la confidencialidad en todo momento de los informadores participantes, tanto durante la planificación y la implementación del estudio empírico, como una vez éste ha terminado.
- No se ha dado a conocer la identidad de los informantes entre ellos mismos, de modo que los participantes no sabían quiénes eran los demás miembros del panel Delphi durante su desarrollo.
- Se logró la participación de personas de diferentes zonas geográficas españolas.
- Todos los informantes que participaron en la investigación mostraron mucho interés y motivación en todo el proceso del estudio.
- El panel gozó de dos rondas, hecho que enriqueció la retroalimentación y permitió llegar a un amplio consenso.

Con los miembros del panel totalmente configurados y dispuestos, mediante correo electrónico procedimos al envío de un documento escrito con las conclusiones de la mencionada tesis doctoral (Camacho, 2014, pp. 569-581), seguido de un breve texto que contenía unas preguntas claras, que aportamos en el Cuadro 1, relacionadas con el objeto del estudio (a saber, conocer la opinión de informadores cualificados sobre la relevancia de la Inspección educativa):

Cuadro 1. Preguntas planteadas en la fase 1 del estudio empírico del Panel Delphi

Usted ha tenido ocasión de examinar las conclusiones de una tesis doctoral sobre las funciones y quehaceres habituales de los inspectores de educación. A partir de todo ello y con sus conocimientos y experiencias relacionadas con la supervisión del sistema educativo español, le solicitamos que nos exponga sus observaciones, teniendo en cuenta en sus respuestas estas dos cuestiones siguientes:

- *¿En qué grado está usted de acuerdo con la afirmación de que la Inspección educativa puede ser determinante en la mejora de la calidad educativa?*
 - *¿Qué papel debe desempeñar la Administración educativa en todo este escenario?*
-

De este modo, les solicitamos su opinión y consideraciones, con la intención de promover las primeras impresiones, reacciones y respuestas. Éstas no tardaron en llegar, y en el espacio aproximado de dos meses ya habíamos recibido todas sus contribuciones; es decir, un total de ocho documentos con interesantes valoraciones y teorías de las que se derivaba un notable consenso en relación con la relevancia e impacto que debe tener el servicio de Inspección educativa para que éste sea efectivamente eficaz y útil a los centros y a los alumnos.

Tras un trabajo nuestro de coordinación, codificación y reorganización de las aportaciones recibidas por todos los informantes, procedimos con la segunda ronda del panel y, consiguientemente, volvimos a enviarles un nuevo y breve documento que contenía un resumen de sus contribuciones, con algunas interpretaciones nuestras. De nuevo, volvieron a ofrecernos ricas e interesantes aportaciones que nos facilitó mucho alcanzar conclusiones claras e inequívocas. Aquí pudimos comprobar que la técnica del panel Delphi es muy adecuada para focalizar un tema y obtener una producción genuina, activa y analizada de los informantes.

Finalmente, tras la nueva devolución de los textos con los argumentos y juicios de la segunda tanda, pudimos constatar que habíamos logrado consenso en sus aseveraciones. Tras ello, procedimos a elaborar y remitirles un informe derivado de las conclusiones extraídas.

Asimismo, consideramos que era pertinente transferir y divulgar los resultados obtenidos en el estudio.

RESULTADOS

El consenso obtenido por parte de los informantes fue muy amplio, y todos llegaron a considerar que la Administración educativa es la responsable de fomentar que la Inspección educativa logre ser una institución auténticamente influyente en la realidad de los centros docentes que supervisa.

En este sentido, los participantes en el panel se mostraron muy decididos al tratar las conclusiones de la tesis doctoral que les presentamos en la primera fase del Delphi apoyando de modo claro y sin fisuras todo lo establecido en ese estudio. De hecho, en este apartado el consenso alcanzado por todos los miembros fue unánime. Además, manifestaron que la Inspección puede ser determinante en la mejora de la calidad educativa si sigue un plan de actuación coherente y adecuado a la realidad, lejos de las actuaciones que alejan a los inspectores de las aulas y les mantienen –tal como dijo literalmente uno de los informantes– “divorciados de la escuela y felizmente casados en segundas nupcias y para siempre con su despacho”. Esta consideración anterior fue muy comentada en la segunda fase del panel, pues la incluimos en el documento que les devolvimos para una segunda consideración. Los inspectores fueron muy críticos con el rol que les “obligan a hacer” –tal como expuso uno de ellos– y con el escaso impacto pedagógico que tienen en los centros a causa de la multitud de tareas que les alejan de la realidad de las aulas, y propusieron que su actuación diaria debería estar focalizada en “proyectos claros” y en “actuaciones con sentido por parte de los requerimientos y exigencias, a veces ocurrencias, de los políticos de turno”, tal como advirtieron.

Tanto los inspectores como los académicos de la Universidad expresaron aquiescencia y una notoria aprobación al tratar las funciones de los inspectores: quedó muy consensuado que éstas deben estar dirigidas a la mejora de los centros y al mejor aprendizaje de los alumnos, y distribuidas de modo claro: tres funciones hacia los centros educativos y una hacia la Administración. Así, acordaron que hay tres funciones que llegaron a denominar en reiteradas ocasiones como “clave”: la evaluación, la supervisión o control y el asesoramiento. Una cuarta función, ésta orientada únicamente a la Administración educativa, debe ser la función de emisión de informes técnicos, que recibió el calificativo de “esencial”. Consecuentemente, se refrendó que las funciones de los inspectores deben ir dirigidas a la mejora de la organización escolar y enfocadas a un mejor aprendizaje del alumnado, según lo establecido en la Tabla 2,

que exponemos seguidamente:

Tipo de función inspectora	Calificación por parte de los informantes	A quién debe ir dirigida	Alcance
Evaluación	Clave	Centros educativos: directivos, profesorado, programas, servicios	Evaluación sistemática y estandarizada enfocada a la mejora de los centros.
Supervisar o Controlar	Clave	Acción docente y directiva	Control normativo y de desarrollo organizativo y didáctico. Debe abarcar la supervisión de la docencia en el aula y la gestión directiva.
Asesorar	Clave	Directivos, profesores, alumnos y familias de alumnos	Asesoramiento normativo, didáctico y organizativo en reuniones con profesorado y directivos, en despacho de Inspección o en el propio centro. Asesoramiento a alumnos y familiares directos de alumnos sobre derechos y deberes.
Informar	Esencial	Administración educativa	Informes técnicos fundamentados en el conocimiento científico y en la visita de inspección. Potenciación de la emisión de informes de oficio.

Tabla 2. Distribución de las funciones inspectoras según los informantes del Panel Delphi

En definitiva, se esgrimió de modo rotundo que la Inspección educativa puede ser influyente y determinante en la mejora de los centros educativos si la Administración educativa permite que la acción inspectora esté dirigida exclusiva y prioritariamente a lo recogido en la Tabla 2, evitando actuaciones que entorpezcan o ralenticen esos cometidos.

DISCUSIÓN

A tenor de los resultados obtenidos de la presente investigación, se puede observar que el modo en que la Administración educativa enmarca las actuaciones derivadas de las funciones que actualmente desempeña el personal inspector se aleja de lo que se considera importante para la mejora de la calidad educativa. Aún así, todos los expertos informantes mantienen que los inspectores de educación son cardinales y primordiales para contribuir a la mejora de los procesos educativos en particular, y de la educación, en general. En esta línea, diversos autores relevantes (Esteban Frades, 2014; Rul, 2013; Soler Fiérrez, 2012; Sarasúa, 2012) indican que la Inspección educativa está perdiendo incidencia en las funciones clave

señaladas anteriormente (la evaluación, la supervisión o control y el asesoramiento), toda vez que dedica la mayor parte de su tiempo a otro tipo de tareas que la alejan del adecuado cumplimiento de dichas funciones.

De este modo, para que el impacto de los inspectores de educación sea una realidad en los centros docentes, es necesario que exista una disminución del excesivo trabajo *burocrático* y puedan centrar toda su atención y esfuerzos en un plan de actuación que conecte con las necesidades y fines de los centros educativos. Esto traerá, como consecuencia, un acercamiento a la comunidad educativa de las escuelas y que se den espacios de trabajo conjuntos que repercuta en la calidad de los centros y, por extensión, en la calidad de la educación en general.

Ese “divorcio” que existe con la escuela, expresado por un experto participante, sólo hace refrendar una realidad incuestionable que únicamente se puede reparar y abordar con un cambio decidido por parte de los responsables políticos de la Administración, que modifique la ingente carga administrativa que tienen los inspectores en la actualidad.

REFERENCIAS

- Ballester, L., Nadal, A. & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/134797>
- Camisón, C., Fabra, E., Florés, B. & Puig, A. (2008). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos en un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(2), pp. 13-38.
- Delbecq, A.L. & Van de Ven, A.H.; Gustafson, D.H. (1978). *Group Techniques for Program Planning: a Guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeo Editor.
- Linstone, H.A. & Turoff, M. (Eds.) (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Publishing Company.
- Rul, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49(1), pp. 29-48. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sarasúa, A. (2012). *Los pilares de la actuación inspectora en los centros educativos*. Ponencia presentada al XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación “La actuación inspectora en los centros docentes”. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación. Recuperado de:
http://www.usie.es/encuen/2012_Toledo/ponencias/Avelino_Sarasua_Ponencia.pdf
- Soler Fierrez, E. (2012). *La evolución de la visita de inspección a los centros: pasado, presente y futuro*. Ponencia presentada al XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación “La actuación inspectora en los centros docentes”. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación. Recuperado de:
http://www.usie.es/encuen/2012_Toledo/ponencias/Eduardo_Soler_Ponencia.pdf

**LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO DINAMIZADORA DE LA
CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS.
DEMOCRATIZAR EL AULA PARA MEJORAR LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE
CANTABRIA (ESPAÑA)**

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos
Ignacio Haya Salmón.
Universidad de Cantabria.
calvoa@unican.es

Resumen

En esta comunicación se presentan los resultados parciales de un trabajo de investigación más amplio orientado a la mejora de la docencia universitaria en tres asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Infantil (Universidad de Cantabria). El objetivo aquí es documentar el proceso de indagación y reflexión sobre las prácticas de aula propuestas para la asignatura de Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad. Inspirados por los planteamientos de las Lesson Studies (LS), se pone en marcha un proceso de indagación en el que docentes y alumnado reflexionan y discuten propuestas de mejora sobre la docencia. Así, las LS se conciben como una herramienta pedagógica que favorece la construcción de comunidades de práctica, de marcado carácter deliberativo, además de un conocimiento localmente situado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se reconoce en el paradigma cualitativo de investigación, dentro del modelo de investigación conocido como Investigación Acción Participatoria. La recogida de datos combina diferentes técnicas como los grupos de discusión, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, lo que facilita el acceso a un conjunto de relatos polifónicos, de docentes y alumnado, sobre lo acontecido en el aula. Los resultados evidencian la oportunidad que brinda el modelo de LS para ensayar modos de gestionar las aulas coherentes con los pilares teóricos de la asignatura, en este caso, con la promoción de un modelo de escuela democrática e inclusiva.

Palabras clave

Lesson Studies, Participación, Mejora de la Docencia Universitaria

Abstract

This paper presents the partial results of a wider research project aimed at improving university teaching in three subjects in the Infant Education Teaching degree (University of Cantabria). Our objective here is to document the process of inquiry and reflection on classroom practices proposed for the subject Pedagogic Fundamentals of Attention to Diversity. To this end, a process of inquiry has been implemented in which teachers and students reflect on and discuss proposals for improving teaching inspired by the ideas of Lesson Studies (LS). In addition to locally based knowledge on teaching-learning processes, the LS are regarded as a pedagogic tool which helps build deliberative communities of practice. From a methodological point of view this work falls within a qualitative paradigm, within the research model known as Participatory Action Research. Data collection methods combine different techniques such as discussion groups, participant observation and semi-structured interviews which facilitate access to a set of polyphonic accounts by both students and teachers about what happens in the classroom. The results demonstrate the opportunity that the LS model provides for trying out classroom management methods consistent with the basic theoretical foundations of the subject, in this case, the promotion of a democratic and inclusive school model.

Key words

Lesson Studies, participation, improving university teaching

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en un proyecto de innovación docente en desarrollo¹³ cuya finalidad general es mejorar la docencia universitaria, concretamente, las prácticas de aula en varias asignaturas de diferentes planes de estudio vinculados a las Ciencias de la Educación. El proyecto, con carácter global, se desarrolla en los cursos 2015/16 y 2016/17. El equipo de investigación lo conforma profesorado de la Universidad de Cantabria (institución

¹³ "Innovar en la Educación Superior. Una propuesta desde el modelo "Lesson and Learning Studies". III Convocatoria de proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria.

coordinadora) y de la Universidad de Oviedo. En total, son siete las asignaturas implicadas en el desarrollo de la innovación, de las cuales cinco corresponden a los grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Cantabria y dos al Grado de Pedagogía, en la Universidad de Oviedo.

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos resultados parciales del proyecto, concretamente los relativos al proceso de indagación llevado a cabo en una de las asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. En dicha asignatura se ha dado por concluido un ciclo completo de trabajo del que podemos extraer algunos aprendizajes orientados a la mejora de las prácticas de aula y al propio desarrollo profesional de los docentes.

La mejora de la docencia universitaria pasa, sin lugar a dudas, por la conjunción de numerosos factores que trascienden lo acontecido en las aulas y la capacitación científico-pedagógica del profesorado. Como cualquier organización educativa, la universidad está inmersa en una cruzada de intereses de orden social, político y económico, muy próximos a la lógica mercantilista dominante (Ferreiro, 2010). Sin duda, dichos intereses determinan la orientación y desempeño de las funciones que tradicionalmente le han sido encomendadas a las instituciones de educación superior -docencia, gestión, investigación y transferencia de conocimiento-. Así, la mejora de la docencia universitaria no debe acontecer al margen de una reflexión, de carácter más general, en la que la institución se interroga sobre el tipo de relación que mantiene con el conocimiento y sobre los espacios en los que éste se comparte. En este sentido, la mejora de la docencia universitaria constituye una oportunidad más para imaginar un modelo de universidad con mayor vocación social, que promueva el desarrollo de sociedades más justas para todos (Castells, 2000). Repensar la docencia universitaria debería situarnos ante modos de trabajo que favorezcan el intercambio y enriquecimiento mutuo de todos los agentes implicados en la transformación y mejora de la sociedad en su conjunto (Calvo, Rodríguez-Hoyos y Haya, 2015). En coherencia con lo expuesto, la mejora de la docencia no puede circunscribirse a la mera actualización técnica de estrategias didácticas y metodológicas de los docentes, ni situarse al margen de los contextos en los que estos desarrollan su labor profesional. Del mismo modo, resulta poco deseable que dicha mejora responda únicamente a iniciativas aisladas e individualistas. En este sentido, diversos trabajos de investigación en nuestro contexto y fuera del mismo documentan de qué manera se amplían las oportunidades de construir un conocimiento profesional que redunde en la mejora de la docencia cuando asistimos a procesos de investigación-acción colegiada (Cerbin y Kopp, 2006; Da Cunha, 2015; Perez, Soto y Serván, 2010).

El trabajo que presentamos se inspira en el modelo de las "Lesson studies" (LS) en tanto que

pivota sobre procesos de reflexión-acción colaborativa (Lewis, 2009; Pérez Gómez y Soto, 2011). Este modelo ofrece la posibilidad a los docentes de indagar sobre su pensamiento y teorías de enseñanza, así como sobre el desarrollo de sus propias prácticas en un contexto de comunidad de práctica. En nuestro caso, revisitamos el modelo de LS ampliando dicha comunidad de práctica mediante la incorporación del alumnado en los procesos de indagación y reflexión acometidos. Animados por los planteamientos del movimiento de voz del alumnado, la mejora de la docencia emergiendo en consideración los puntos de vista, necesidades, propuestas e intereses de los estudiantes en relación al currículum y la organización de aula (Bovill, 2013; Cook-Sather, 2012). Afrontamos, por tanto, la mejora de la docencia universitaria desde modelos de relación más igualitarios, intentando construir espacios de discusión auténticamente deliberativos que reconozcan la agencia de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico este trabajo se reconoce en el paradigma cualitativo de investigación (Flick, 2009). La conveniencia de adoptar dicho enfoque metodológico se relaciona estrechamente con el fin último que perseguimos: comprender en profundidad cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a las prácticas de aula en diferentes asignaturas, con la intención de promover cambios y mejoras en las mismas. Para ello, el modelo de las LS -en tanto que se nutre de planteamientos de la investigación acción participatoria- nos ofrece un marco de actuación para indagar y formular algunos interrogantes relacionados con el modo en el que se diseñan las prácticas, el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes o la utilidad de los mismos. Así, necesitamos la investigación para adquirir una mejor comprensión de lo que ocurre, la acción para ensayar el cambio y la reflexión colaborativa de todos los implicados para construir un conocimiento situado y compartido (Pérez, Soto y Serván, 2010).

Si bien las asignaturas implicadas en el conjunto del proyecto en desarrollo son siete, traemos aquí una descripción detallada de lo acontecido en una de ellas. Concretamente en la asignatura de *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad* (Grado de Educación Infantil. Universidad de Cantabria) impartida entre los meses de Marzo-Junio de 2016 en la que participan de manera presencial y con regularidad unos 40 estudiantes del tercer curso de la titulación. Por su parte, el profesorado que conforma el equipo de investigación focalizado en este caso concreto está compuesto por el profesor responsable de la asignatura y otros dos profesores de la misma área de conocimiento que no imparten docencia en el grupo.

Fases de la investigación

Como señalamos en trabajos previos, el proceso de análisis sobre las prácticas de aula que se lleva a cabo en cada uno de los casos se desarrolla de forma cíclica (Calvo, Haya y Rodríguez-Hoyos, 2016). Asimismo, responde a una lógica de diseño emergente, esto es, cada uno de los casos –constituidos por las diferentes asignaturas involucradas- admite modificaciones *ad hoc* en beneficio de procesos de indagación lo más ajustados posible a la realidad estudiada. En el caso que presentamos a continuación, distinguimos un total de cinco fases, comunes a toda la investigación, que se concretan del siguiente modo:

Fase 1. Definición del problema.

Constituido el equipo de trabajo inicial, es decir, los tres profesores que se centrarán en el análisis focalizado sobre el desarrollo de las prácticas de aula en la asignatura de *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*, se formulan una serie de interrogantes coherentes con los intereses de la investigación. En este caso, la mejora de la docencia en relación a las prácticas de aula se vincula con las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida las prácticas de la asignatura promueven que el alumnado establezca conexiones entre los contenidos de orden teórico y práctico?
- ¿Qué aprendizajes promueve en los estudiantes la organización y gestión del aula durante el desarrollo de las actividades prácticas? ¿Cómo se relacionan dichos aprendizajes con los contenidos que se abordan en la asignatura?
- ¿Cómo se pueden mejorar las prácticas? ¿Qué nos dice el alumnado al respecto?

Fase 2. Diseño del plan.

En este momento, el profesor responsable de impartir la asignatura y dinamizar las prácticas ha de presentar a los dos compañeros del caso una propuesta detallada del tipo de actividad que va a desarrollarse. En este caso, se presenta una práctica que consiste en el análisis de cuatro experiencias educativas reales, documentadas en revistas de divulgación pedagógica. Cada una de las experiencias que han de analizar los estudiantes puede ser entendida – en el marco de esta investigación- como una unidad de práctica con identidad propia y representativa del conjunto de las prácticas de aula. De este modo, el equipo discute y consensua los principios de procedimiento, contenidos, metodología y el sentido que el profesor responsable otorga a la misma. Así, el diseño inicial es compartido por los tres miembros del equipo, se revisan los materiales y textos que apoyan el desarrollo de las

prácticas y se establece un calendario de observaciones en el aula.

Fase 3. Desarrollo de la lección experimental y recogida de datos.

Compartido el diseño inicial de las prácticas, la lección experimental que será registrada constará de dos sesiones de trabajo en el aula (un total de cuatro horas de clase). En este caso, el foco de interés recae sobre el modo en el que se promueve una gestión democrática del aula, el clima de aprendizaje que se genera en los grupos de trabajo que han formado los estudiantes y el grado de conexión que estos establecen entre los contenidos teóricos de la asignatura y la experiencia educativa que analizan.

Para la recogida de datos se emplean diferentes técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa. Las dos sesiones de trabajo sobre las prácticas de aula son *observadas* por los otros dos profesores, una cada uno, que elaboran los *diarios de campo* pertinentes. Además se organiza un *grupo de discusión* en el que participan cuatro alumnas, el profesor responsable de la asignatura y uno de los otros dos profesores que interviene como dinamizador. Finalmente, se lleva a cabo una *entrevista semiestructurada* con el profesor responsable. Tanto el grupo de discusión como la entrevista al profesor han sido recogidos en audio y transcritos posteriormente. Con todo ello, para cada caso se genera un volumen de datos considerables – a través de las diferentes técnicas de recogida de datos: diarios de observación, entrevista y grupo de discusión– que facilita la puesta en común y análisis conjunto de los tres profesores en esta fase de desarrollo de la lección experimental. Dicho de otro modo, los tres profesores cuentan desde este momento con una serie de “artefactos para la reflexión” (los datos recogidos) que permiten el intercambio y análisis de conocimiento sobre las prácticas desarrolladas, facilitando procesos de indagación sistemáticos y colegiados. En nuestro caso, esta fase abarca un periodo de 3 meses, desde marzo a junio de 2016. Aún con todo, como señalamos más adelante, el diseño de investigación nos llevará a momentos de reflexión y análisis más pausado, que permitan a los profesores participantes llevar a cabo una discusión deliberativa sobre las propuestas de mejora que pueden ser introducidas en el desarrollo de las “lecciones experimentales”.

Fase 4. Análisis y reflexión.

Con posterioridad a la recogida de datos, en este caso durante el mes de junio de 2016, se lleva a cabo un análisis de la información (categorización de los datos) y una puesta en común entre todos los investigadores del caso (asignatura). El sentido de esta fase no es otro que

alumbrar mejoras susceptibles de ser introducidas en futuras ediciones de las prácticas de aula. En este momento, se registran tanto las propuestas concretas que se derivan del análisis del caso como las consideraciones o aprendizajes globales que pueden enriquecer al conjunto de experiencias que conforman el proyecto de investigación en sentido amplio.

Fase 5. Comienzo de un nuevo ciclo de investigación: nueva definición del problema.

Lo aprendido en las fases previas constituye un punto de partida valioso en sentido doble. Por un lado, como apuntábamos anteriormente, a la hora de poner en marcha futuras ediciones de las prácticas en esta asignatura concreta e iniciar así un segundo ciclo de investigación. Por otro, al iniciar en el resto de asignaturas involucradas nuevos ciclos de reflexión-acción.

RESULTADOS

La presentación de los resultados parciales, relativos al caso que nos ocupa en esta comunicación, se organiza en torno a las tres preguntas de investigación señaladas en la fase 1 (Definición del problema) y que son los objetivos de investigación para este caso. Apoyándonos en los relatos de las estudiantes pasamos a discutir brevemente cómo las prácticas favorecen o dificultan (1) La conexión entre los contenidos abordados en la asignatura y su aplicación práctica, (2) Una gestión democrática del aula y (3) La propuesta por parte del alumnado de cambios que redunden en la mejora de las lecciones desarrolladas:

1. *¿En qué medida las prácticas de aula tienden puentes entre la teoría y la práctica?*

La asignatura, en líneas generales, pretende ofrecer un marco de reflexión al alumnado que le permita visitar la institución escolar con mirada inclusiva (Sapon-Shevin, 2013). Para ello, se ofrece un análisis detallado de los distintos modelos educativos que han configurado la atención a la diversidad en los centros escolares. Entre las finalidades de la asignatura se reconoce la necesidad de acompañar a los futuros maestros y maestras en el análisis crítico de prácticas escolares que se interrogan sobre los procesos de inclusión-exclusión. De este modo, la propuesta de llevar a cabo prácticas de aula que ahonden en este asunto es valorada positivamente por el alumnado:

“En muchas asignaturas nos faltan esos ejemplos de la vida en el aula, y con estas experiencias, que siempre pues puedes pensar lo que harías tú como docente con las experiencias que nos propone N. [profesor], pues puedes incluir ahora el tema de la inclusión y dices, ah, pues mira, podemos trabajar esto y esto de esta manera... Siempre dices, vale, la teoría está muy bien, ¿y qué hago yo el día de mañana en el aula? ¿Cómo lo llevo a cabo? Y con estas experiencias yo creo que nos sirve mucho para ponernos en situación”(Alumna. Grupo de discusión).

Así, además de tender puentes entre los contenidos de orden teórico y la práctica, las estudiantes refieren como valiosas las formas de aprendizaje desarrolladas en el aula en las que las relaciones colaborativas les permiten “ensayar” modelos de desarrollo profesional próximos a la colegialidad: *“nos ayuda a ampliar la mirada y tener un nivel de visión mucho mayor de lo que podrías hacer tú sola, porque es que eso es lo que me parece muy interesante, que realmente lo que cada uno aportamos individualmente, enriquece el conjunto de todos los miembros [...]. Eso me parece muy gratificante para mí, y enriquecedor para mi propio aprendizaje también”* (Alumna. Grupo de discusión).

Estas apreciaciones se ven apoyadas por diferentes valoraciones en las que el grueso del grupo de discusión refiere un acompañamiento por parte del docente a través del desarrollo de clases magistrales, los materiales y textos facilitados en la asignatura o el uso de ejemplos extraídos de investigaciones educativas o de la vida cotidiana de los centros.

2. ¿Cómo se concretan en la práctica las intenciones educativas del docente vinculadas con la gestión y organización democrática del aula?

Desde el diseño inicial de las actividades prácticas en el aula, el docente incorpora en sus objetivos y principios de procedimiento la necesidad de mostrar un elevado grado de coherencia entre el modelo de educación inclusiva, eje vertebrador de los contenidos, y el modo en el que gestiona el clima social y de aprendizaje en el aula. En el diálogo con las estudiantes, éstas dan cuenta de la relevancia que este asunto adquiere en el desarrollo de las prácticas. La forma en la que incorporan en sus discursos esta cuestión nos anima a considerar la adecuación de la práctica a los objetivos a los que hacemos referencia:

“El hecho de que [el docente] nos hacía participar a todos los grupos... Por ejemplo, no era solo hablar, sino, esta semana pues empezaba uno de los grupos, pero la semana siguiente, vosotros cuando ha llegado tu turno ya no tienes tantas ideas, pues empezáis vosotros y así todos los grupos pueden participar y todos pueden dar sus ideas. Siempre hay alguno que participa más, que participa al principio, y cuando llega la otra parte pues ya lo han dicho todo y ¿ahora tú qué dices? [...] Me gustaba mucho como que democráticamente, ¿no?, consensuábamos qué ideas de todas las que teníamos queríamos plantear al gran grupo” (Alumna. Grupo de discusión).

Además de reconocer las oportunidades formativas que brinda este modo de gestión del aula, dado su carácter profesionalizador, las estudiantes señalan con frecuencia el impacto de este tipo de prácticas en su desarrollo personal: *“me parece, que a mí me enriquece como persona, y enriquece a la vez mi aprendizaje de la asignatura para entenderla mejor, colaborar con mis compañeras, primero en mi equipo y luego en toda la clase. Para mí eso es lo más valioso que yo he podido sacar de ahí. El aprendizaje que yo he generado con todas mis compañeras”* (Alumna. Grupo de discusión). Sus relatos nos devuelven una imagen de los estudiantes, en relación con el conocimiento, cuando menos alejada de la de mero consumidor. Se reconoce

un interés particular por comprender como valiosas las relaciones con otros a favor del cambio y la transformación social.

3. ¿Qué propuestas de mejora sugiere el alumnado?

La riqueza de las reflexiones que comparten las estudiantes se reconoce en la posibilidad de acceder en sus relatos tanto a aspectos positivos como a posibles fracturas que merecen ser revisadas. En este sentido, nos animan a reconsiderar algunas cuestiones que difícilmente hubiésemos podido valorar sin atender a sus puntos de vista. Una de ellas tiene que ver con el modo en el que se configuran los grupos de trabajo entre iguales –se optó por dejar que los estudiantes se agrupasen como quisiesen-. Sin embargo, como señala una de las alumnas *“si fuera aleatoriamente, creo que la experiencia también hubiese sido hasta más rica que trabajar en grupos conocidos”*. Argumento que desarrollan aludiendo a la necesidad percibida de aprender a trabajar juntos alumnos diferentes. Otra de las cuestiones que merecen ser revisadas se relaciona con la posibilidad de introducir instrumentos de evaluación en las que ellas mismas compartan con el docente el valor formativo de las experiencias analizadas. Se reconocen como informantes clave o amigos críticos en el diseño y desarrollo curricular para futuras ediciones de la asignatura:

“De cara a próximos cursos, [se podría] realizar una rúbrica tanto en pequeño grupo, como de autoevaluación, o sea, individual y de pequeño grupo, no sé si me explico... Alguna de estas experiencias [analizadas] nos pareció muy difícil, no sé... [Necesitaríamos] algo que también a lo mejor, le ayude a él [al profesor] a tomar decisiones... Porque creo que de las cuatro experiencias hay una [que] siempre chirriaba más que el resto” (Alumna. Grupo de discusión).

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta comunicación hemos aludido a algunas cuestiones que merecen ser destacadas, no solo a modo de cierre, sino con la intención de animar futuros debates y abrir interrogantes en el recorrido que aún nos queda pendiente antes de concluir este trabajo de investigación. En primer lugar, la experiencia presentada alude transversalmente a un modelo concreto de alumnado, de docente, de educación superior que deja entrever cierto grado de compromiso con un modelo de universidad con vocación social. En este sentido, no podemos ignorar en cada intento por mejorar la docencia universitaria cuál es el cariz que deseamos dar a los cambios que perseguimos en las aulas universitarias. En segundo lugar, las prácticas sobre las que hemos focalizado nuestro análisis parecen generar entornos deliberativos de aprendizaje y promover la participación de todos los estudiantes, facilitando la construcción colaborativa de conocimiento valioso en la formación de docentes. Así, adquirimos una comprensión más ajustada de cómo aprenden nuestros estudiantes y el sentido que otorgan a lo que les enseñamos. Por último, cabe poner en valor la conveniencia de modelos, como

el de las LS, en los que los procesos de autoindagación y reflexión colaborativa favorecen la puesta en marcha de procesos de mejora de la docencia en la universidad.

REFERENCIAS

- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: an example of good practice in higher education? En Dunne, E. y Owen, D. (Eds.) *The student engagement handbook. Practice in higher education*. (pp. 461-476). Bingley: Emerald.
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1) 17-33.
- Calvo, A., Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2016). Mejorar la docencia universitaria a partir de la investigación. Una experiencia inspirada en las Lesson Study. En *Actas del IX Congreso Iberoamericano de docencia universitaria*. (Pp. 444-449). Murcia: Universidad de Murcia.
- Cerbin, W. y Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 18 (3), 259-257.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Cook-Sather, A. (2012). Amplifying student voices in Higher Education: Democratizing teaching and learning through changing the acoustic on a college campus. *Revista de Educación*, 359, 184-204.
- Da Cunha, M.I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13 (1), 79-94.
- Ferreiro, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En VV.AA. (Comp.) *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. (pp. 113-139). Madrid: Traficantes de sueños. Mapas.
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lewis, C., Perry, R. y Murata, A. (2006): How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35 (3). Pp. 3-14.
- Pérez Gómez, A.I. y Soto, E. (2011): Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417. Pp. 64-67.

Pérez Gómez, A.I., Soto, E. y Serván, M.J. (2013): Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18:1. Pp. 73-87.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en Educación*, 11 (3). Pp. 71-85.

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LOS CEIP SOBRE LA UTILIDAD DE LAS REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

María Velasco Gallardo
Universidad de Sevilla
marlasco2@gmail.com

Resumen

El estudio de las percepciones de los docentes de Educación Infantil y Primaria sobre la utilidad de las redes sociales en el ámbito educativo es el tema que aquí presentamos. Tiene por finalidad conocer el uso de las redes sociales, y del mismo modo contrastar las diferencias entre las percepciones del profesorado considerando la incidencia de distintos factores personales, profesionales e institucionales, así como mostrar el nivel de explicación que dichos factores pueden ofrecer sobre sus percepciones.

Asimismo, el conocimiento de las percepciones del profesorado impulsará una propuesta de intervención educativa de redes sociales para el desarrollo colaborativo dentro del aula y en el centro escolar. Muchos son los autores que aseguran que para conseguir una educación de calidad es fundamental el trabajo colaborativo entre docentes y dentro del aula (Antúnez, 2002). Las propiedades colaborativas de las redes sociales están hoy día en continua demostración, según los estudios consultados, pero todavía no se han llevado a los docentes de primaria, como lo demuestra la falta de investigaciones sobre esta herramienta digital para el trabajo colaborativo entre maestros. Sin embargo, es demostrado por investigaciones como Van Bruggen (2005) que lo que los docentes piensen sobre las redes sociales, condicionará su práctica en el centro escolar. Por este motivo, es fundamental realizar en Sevilla Capital un estudio exploratorio que analice las percepciones del profesorado sobre el uso de las redes sociales en el ámbito educativo de su centro y ponga de manifiesto el número de centros escolares CEIP que utilizan las redes sociales así como las percepciones del profesorado sobre su utilidad y la incidencia de factores personales, profesionales e institucionales en dichas percepciones.

En cuanto al diseño propiamente dicho se caracteriza por encuadrarse dentro de una metodología no experimental o ex post-facto a través de la cual tratamos de explorar relaciones asociando grupos de variables y para ello la metodología de investigación elegida ha sido la descriptiva. Las técnicas e instrumentos de investigación seleccionados han sido la encuesta y la entrevista. En función de los resultados obtenidos propondremos una intervención educativa con redes sociales que impulse el desarrollo colaborativo en el aula como propuesta metodológica al docente.

Palabras clave:

Redes sociales, desarrollo colaborativo, utilidad, maestro y percepciones.

3.1 OBJETIVOS Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación surge de una serie de autores que aseguran que la escuela no puede permanecer ajena ante fenómenos como las redes sociales, que están cambiando la forma de comunicación de las personas (Delval, 2013). Según autores como Gómez y Granados (2013) los docentes deben formar las personas para aquello que serán y en lo que trabajarán dentro de diez años, no para emular la forma en la que se trabajaba hace una década. Por este motivo no se explica todavía las percepciones negativas de muchos docentes al uso de redes sociales que demuestran investigaciones desarrolladas por autores como Granados (2009) y Haro (2013).

En cuanto al planteamiento del problema, objeto de nuestra investigación, hemos considerado a los docentes de los CEIP como entidad valorativa de la utilización de las redes sociales y la necesidad de conocer sus percepciones sobre esa utilidad en el ámbito educativo.

Por todo lo expuesto, se hace fundamental definir los siguientes objetivos:

- Conocer las percepciones de los docentes de los centros de educación infantil y primaria (CEIP) acerca de la utilización de las redes sociales en el centro educativo porque de acuerdo con las investigaciones de Gómez y Granados (2013) de las redes sociales (Social Network) lo que el docente de primaria piensa sobre el potencial didáctico de las redes sociales condiciona su uso en la práctica docente.
- Encontrar variables relevantes (personales, profesionales e institucionales) que influyan en las percepciones de los docentes acerca de la utilización de las redes sociales en el centro educativo. Según las investigaciones de Barbarán (2014) siendo las actitudes tan determinantes para aceptar o rechazar la innovación educativa, los docentes de primaria se verán influidos por su sexo, formación profesional y contexto escolar para aceptar o rechazar la integración de las redes sociales en la educación.
- Conocer como inciden las características personales (Sexo y Edad) en las percepciones de los docentes acerca de la utilización de las redes sociales en el centro educativo. El género es un factor que en relación con nuevas herramientas tecnológicas ha supuesto diferencias en el profesorado, como por ejemplo en cuanto al uso de redes sociales educativas (Belloch, Suárez, Gargallo, Orellana, Bo y Almerich, 2004), confianza en el uso de estas redes sociales en el aula (Waite, 2004) y actitudes sobre ellas (Orellana, Almerich, Belloch, y Díaz, 2004; Yuen & Ma, 2002), mostrándose diferencias entre los profesores y profesoras en estos ámbitos.

También podemos señalar, en relación con los conocimientos de los recursos que ofrecen las redes sociales, la existencia de una distancia entre los conocimientos que poseen los profesores respecto de las profesoras, a favor de los primeros, apuntando por ejemplo que existe una diferencia entre los profesores y las profesoras en relación tanto con las habilidades básicas como con las habilidades avanzadas que poseen,

siendo los profesores los que poseen habilidades académicas con redes sociales superiores a las profesoras (Meredyth, Russell, Blackwood, Thomas & Wise 1999; Russell, Finger & Russell, 2000), así como es también más probable que los profesores indiquen un porcentaje más alto sobre que se consideran usuarios expertos en el trabajo con redes sociales por encima de las mujeres en cuanto a las competencias digitales para manejarlas (Becta, 2002) Uno de los aspectos importantes en la generación de actitudes es la edad, las personas con mayor edad tienden a rechazar los cambios socioculturales y tecnológicos (M Area, Borrás, & Sannicolás, 2014).

- Conocer como inciden las características profesionales (años de experiencia docente, miembro del equipo directivo, tutor de un curso, especialidad o no...) en las percepciones de los docentes acerca de la utilización de las redes sociales en el centro educativo. Asimismo también será interesante conocer cómo inciden variables como el conocimiento previo de las redes sociales o la recepción de formación sobre esta herramienta digital o su experiencia de uso en el centro docente. Por su parte, el profesor virtual ha de ser capaz de motivar al alumnado, establecer relaciones entre todos los participantes; resolver dudas; y fomentar la participación. Es decir, el énfasis del profesor tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración (Harasim, Hiltz, Turoff & Teles, 2000). Según Salmon (2000), los moderadores necesitan desarrollar habilidades en los ámbitos pedagógico, social, técnico y administrativo para poder implementar un plan de trabajo en un entorno virtual de aprendizaje. Los años de experiencia docente son muy importante a la hora de analizar nuestra investigación porque según Marcelo (2002) se cree cada vez más que:

“Conforme ascendemos en el nivel educativo, disminuye la preocupación por la formación pedagógica del profesorado. Así, ha venido siendo un hecho considerar que la docencia en los niveles superiores de la educación se cubre de manera satisfactoria siempre que los docentes demuestren un amplio y fundamentado conocimiento de la disciplina que enseñan. O sea, que para enseñar basta —y sobra— con la erudición y el conocimiento del contenido a enseñar. Lo demás se da como algo natural, como aquello que sobrevendrá con sólo esperar a que transcurran los años de experiencia” (Marcelo, 2002).

- Conocer como inciden las características institucionales (titularidad de centro) en las percepciones de los docentes acerca de la utilización de las redes sociales en el centro educativo. Otro aspecto que puede condicionar la investigación es el contexto del centro (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Sin embargo, otras investigaciones como

la encuesta piloto del Ministerio de Educación y Ciencia (2003), aseguran que hay una apreciación superior de competencia digital y por tanto de preparación en el manejo de las redes sociales por parte de los profesores de centros privados con respecto a profesores de centros públicos. No obstante, tanto los profesores de centros privados como los de centros públicos se sitúan en tu percepción de las utilidades de las redes sociales por debajo del nivel de utilidad que le ofrece un usuario normal en su día a día (Almerich, Suárez, Orellana, & Belloch, 2005).

- Utilizar las percepciones de los docentes obtenidas para elaborar una propuesta de intervención educativa con las redes sociales para fomentar el trabajo colaborativo en el centro escolar.
- Utilizar las percepciones de los docentes obtenidas para elaborar una propuesta de intervención educativa con las redes sociales para fomentar el trabajo colaborativo en el aula.

MARCO TEÓRICO

En nuestro caso para llevar a cabo la investigación sobre las percepciones de los docentes sobre la utilidad de las redes sociales en el ámbito educativo nos hemos basado en la Didáctica, la Organización Escolar y en la Tecnología Educativa que nos pone de relieve la importancia de las redes sociales en el ámbito educativo como factor imprescindible en las enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y, fundamentalmente, en las siguientes fuentes teóricas dentro de las cuales se inscribe:

- Las redes sociales desde su origen hasta su entrada en la educación.
- Otra fuente teórica han sido las posibles percepciones positivas y negativas de los docentes con respecto a las redes sociales ya planteadas en otros estudios, pues nuestra investigación se refiere de manera muy directa a ellas. También hemos investigado los estudios que involucren a redes sociales con alumnos de Infantil y Primaria.
- Las Comunidades de Aprendizaje.
- Ventajas y desventajas del trabajo colaborativo docente.
- Ventajas y desventajas de la utilización de redes sociales como instrumento de trabajo colaborativo entre docentes.
- Investigaciones recientes sobre maestros que utilizan redes sociales para el trabajo colaborativo en el aula.
- Investigaciones recientes sobre maestros que utilizan redes sociales para el trabajo colaborativo en el centro escolar.

METODOLOGÍA

En cuanto al diseño propiamente dicho se caracteriza por encuadrarse dentro de una metodología descriptiva que viene determinada porque intentamos describir las percepciones de los docentes de primaria sobre la utilidad de las redes sociales en el ámbito educativo.

Este diseño es correlacional porque intentamos relacionar la variable dependiente que es la percepción de los docentes con las variables independientes de carácter personal, profesional e institucional.

Dentro de esta metodología descriptiva, el proceso que se lleva a cabo se realiza con una muestra representativa de CEIP de Sevilla capital, a fin de poder descubrir las distintas percepciones de los docentes sobre la utilidad de las redes sociales.

Por su parte la metodología utilizada será de tipo descriptivo y empleará un inventario y una entrevista semiestructurada como instrumentos de recogida de la información

BLOQUE I:

Datos de identificación

1. SEXO:
2. EDAD:
3. TIPO DE CENTRO ESCOLAR: (Concertado o Público)
4. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:
5. MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO: (si o no)
6. MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR: (si o no)
7. MODALIDAD:
8. TUTOR DE UN GRUPO: (si o no)

BLOQUE II:

GRADO DE CONFORMIDAD CON LAS AFIRMACIONES:

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	2	3	4

Pon una X en la opción que consideres:

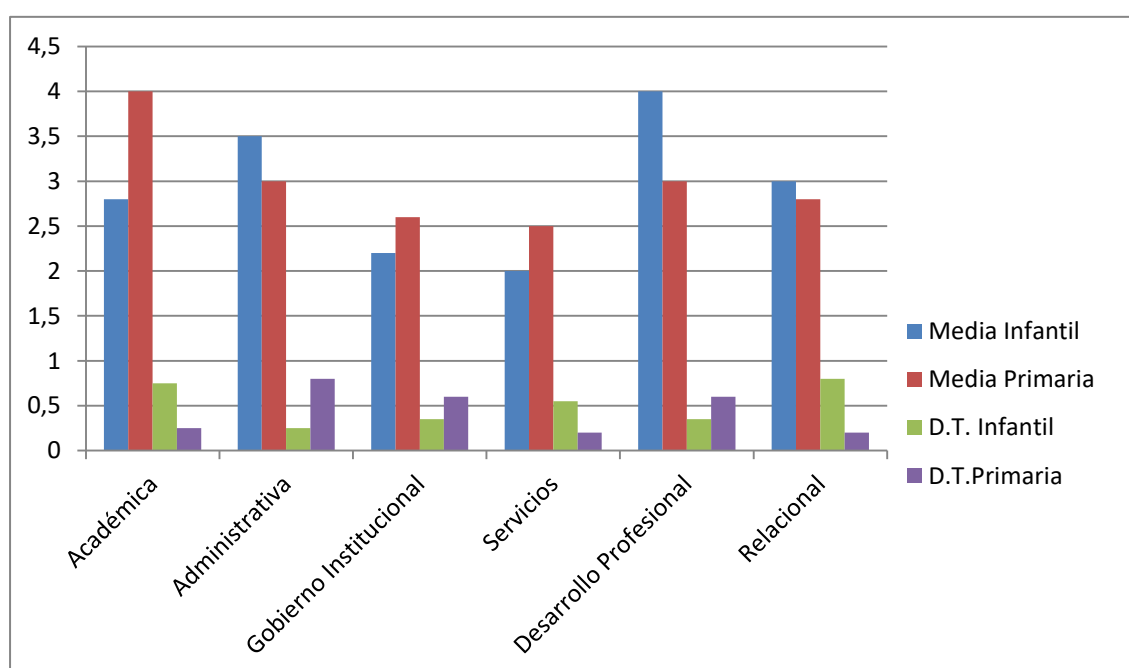
	<u>LAS REDES SOCIALES:</u>
--	----------------------------

1	Mejoran el rendimiento académico del alumnado	1	2	3	4
2	Mejoran la eficacia en la docencia	1	2	3	4
3	Favorece la autonomía en el aprendizaje del alumnado	1	2	3	4
4	Incrementan habilidades de lectura	1	2	3	4
5	Incrementan habilidades de escritura				
6	Solucionan dudas de contenidos de la asignatura	1	2	3	4
7	Solucionan dudas de exámenes de la asignatura	1	2	3	4
8	Son un sustituto de la labor académica del profesor	1	2	3	4
9	Aumentan la originalidad de la docencia	1	2	3	4
10	Ahorran tiempo de planificación de la docencia	1	2	3	4
11	Facilitan la evaluación de las tareas del alumnado	1	2	3	4
12	Favorece la comunicación alumnado-profesor	1	2	3	4
13	Son un elemento de tutorización del alumnado	1	2	3	4
14	Favorece el trabajo colaborativo dentro del aula	1	2	3	4
15	Son una buena opción para los trabajos académicos grupales	1	2	3	4
16	Favorece la comunicación entre el alumnado	1	2	3	4
17	Ahorran horas de trabajo al personal de secretaría de un centro educativo	1	2	3	4
18	Aumentan la rapidez a la hora de realizar procedimientos de admisión de alumnado en el centro educativo	1	2	3	4
19	Ahorran espacio en la atención al público externo al centro	1	2	3	4
20	Ahorran espacio en la atención al público interno del centro	1	2	3	4
21	Ahorra material de administración al centro educativo: papel, boli, etc.	1	2	3	4
22	Ahorra la contratación de personal de secretaría	1	2	3	4
23	Permiten tomar partido a los docentes en condiciones de igualdad ante una votación propuesta por el centro educativo	1	2	3	4
24	Favorecen la democracia participativa de la comunidad docente	1	2	3	4

25	Mejoran la comunicación con asociaciones de padres y madres del centro educativo	1	2	3	4
26	Mejoran la comunicación con otros centros educativos	1	2	3	4
27	Mejoran las comunicación con la Junta de Andalucía	1	2	3	4
28	Favorecen las asociaciones de padres y madres de un mismo centro educativo	1	2	3	4
29	Favorecen las asociaciones de antiguos alumnos	1	2	3	4
30	Mejoran la imagen del centro ante el público externo al mismo	1	2	3	4
31	Favorece propuestas de libros de interés para la Comunidad Educativa: padres, alumnado, docentes...	1	2	3	4
32	Favorece información sobre el sistema de préstamo de la biblioteca del centro educativo	1	2	3	4
33	Favorece propuestas de actividades extraescolares por parte de la Comunidad Educativa: padres, alumnado, docentes...	1	2	3	4
34	Mejoran las propuestas de excursiones por parte de la Comunidad Educativa	1	2	3	4
35	Aumentan el control de las excursiones por parte de los padres y madres del alumno	1	2	3	4
36	Aumentan la calidad del centro docente a la hora de ofrecer servicios extra educativos	1	2	3	4
37	Me ayudan a encontrar información profesional que sea un aporte a mis prácticas pedagógicas	1	2	3	4
38	Me permiten estar informado de las nuevas necesidades de formación que requiere la docencia en mi área de trabajo	1	2	3	4
39	Me permiten ser elegido democráticamente como miembro del consejo escolar	1	2	3	4
40	Me permiten informarme sobre movilidad profesional con otros centros docentes	1	2	3	4
41	Aumentan mis posibilidades de promocionar profesionalmente como docente	1	2	3	4
42	Aumenta la eficacia para resolver un conflicto producido entre profesor y alumno	1	2	3	4
43	Aumenta la eficacia para resolver un conflicto producido entre docentes	1	2	3	4

44	Aumenta la eficacia para resolver un conflicto producido entre el alumnado	1	2	3	4
45	Mejoran la privacidad del miembro de la Comunidad Educativa: Docente, Alumno, padre o madre...etc.	1	2	3	4
46	Aumentan la tolerancia del miembro de la Comunidad Educativa: Docente, Alumno, padre o madre...etc.	1	2	3	4
47	Favorecen los comentarios positivos hacia miembros de la Comunidad Educativa: Docente, Alumno, padre o madre...etc.	1	2	3	4

RESULTADOS



BIBLIOGRAFÍA

Ahn, H. J., & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher–student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1144.

Alvarez-Flores, E. P., & Gómez, P. N. (2014). Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y comunicación social, 18*, 53-62.

Angulo, T. A., Girona, T. M., Almodóvar, P. S., & Serrano, M. Á. G. (2015). Diseño de la plataforma "RedacText 2.0" para ayudar a escribir textos académicos e investigar

- sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
- Antúnez, S. (2014). *Organización escolar y acción directiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Area, M., Borrás, J. F., & Sannicolás, B. (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 51-66.
- Argüelles, R. V. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 14(4).
- Barbaran, C. (2014). The Factors Influencing Teachers' Decision to Integrate Current Technology Educational Tools in Urban Elementary Public Schools.
- Benamotz, R., & Blau, I. (2015, March). Implications of teacher-student relationships via a social network on teaching, learning, and classroom atmosphere. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2015, No. 1, pp. 3082-3085).
- Boticki, I., Baksa, J., Seow, P., & Looi, C. K. (2015). Usage of a mobile social learning platform with virtual badges in a primary school. *Computers & Education*, 86, 120-136.
- Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 165-172.
- Chornet, V. G. (2015). Redes sociales en las bibliotecas escolares. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (8), 15-27.
- Coscollola, M. D., & Graells, P. M. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- Domingo, M., & Marquès, P. (2011). Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching. *Comunicar*, 18(37), 169-174.
- Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., & Lama-Penín, M. (2014). Collaboration and Social Networking in Higher Education. Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 21(42), 55-63.
- Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2012). The academic use of social networks among university students. *Comunicar*, 19, 94-100.

- Gómez, A. P., & Granados, L. P. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación, 19*(1), 67-84.
- González, F. S. (2008). Posibilidades pedagógicas: Redes sociales y comunidades educativas. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (76)*, 99-109.
- González, M. J. V. (2014). El tratamiento de la Competencia lingüística literaria a través de las redes sociales en educación. *International Journal of Educational Research and Innovation, 1*(2), 29-44.
- González, M. C., Martín, S. C., & Llorente, A. M. P. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (48)*.
- González-Peiteado, M. (2014). Cantón, I. y Pino, M.(coords.)(2014). Organización de Centros Educativos en la Sociedad del Conocimiento. Madrid: Alianza, 316 pp. *Estudios sobre Educación, 27*, 237-239.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58*(1), 162-171.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 44*, 168-179.
- Lin, X., Hu, X., Hu, Q., & Liu, Z. (2015). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology.*
- Long, J., Harré, N., & Atkinson, Q. D. (2014). Understanding change in recycling and littering behavior across a school social network. *American journal of community psychology, 53*(3-4), 462-474.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, F., Liou, Y. H., Caillier, S., Riordan, R., ... & Cohen, N. A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of educational change, 15*(2), 99-123.
- Noriega, J. A. V., Moran, L. E. T., & García, E. E. M. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (44)*, 143-155.

- Pulido, J. A. (2014). Creencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de los docentes de educación primaria en México/Beliefs about the use of Information Technologies and Communication by primary teachers in Mexico. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2).
- Sendurur, P., Sendurur, E., & Yilmaz, R. (2015). Examination of the social network sites usage patterns of pre-service teachers. *Computers in Human Behavior, 51*, 188-194.
- Vanderhoven, E., Schellens, T., & Valcke, M. (2014). Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education= Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en Secundaria. *Comunicar, 22*(43), 123-132.

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO, SITUADO EN UN ENTORNO DESFAVORECIDO

M. Araceli Calvo Pascual, Natalia Ruiz- López

Rosario Cerrillo

Universidad Autónoma de Madrid

araceli.calvo@uam.es

Resumen

En esta contribución se presentan los resultados del estudio realizado en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, con buen rendimiento académico pero situado en un entorno socioeconómicamente desfavorecido. Se han realizado entrevistas al Director del centro, a la Jefa de Estudios, a tres profesores/as de distintas áreas y a un miembro de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, con el objetivo de identificar y examinar las características y estrategias de liderazgo, y sus efectos sobre la cultura de la escuela, la conducta de los alumnos/as y la comunidad.

Los resultados muestran que el director del centro analizado es un líder que considera fundamental la comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa, ir realizando pequeños cambios en los que el profesorado se sienta implicado, apoyar las iniciativas que surjan, y ejercer como docente el mayor número de horas posible, para poder ser un referente para profesores/as y alumnos/as.

Palabras clave: liderazgo escolar, *International Successful School Principalship Project* (ISSPP), Educación Secundaria, contextos socio-económicamente desfavorecidos.

Marco teórico:

La investigación sobre escuelas en contextos socioeconómicamente desfavorecidos tiene como objeto de estudio, en muchas ocasiones, la figura del director o directora del centro educativo (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Harris y Chapman, 2002; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Murillo y Hernández- Castilla, 2014; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

El estudio que se presenta en este trabajo se realiza en el marco del *International*

SuccessfulSchoolPrincipalship Project (ISSPP)¹⁴. Comprender cómo es el liderazgo escolar exitoso es uno de los objetivos de este proyecto. El ISSPP, coordinado por Christopher W. Day, se gestó en una reunión celebrada en la Universidad de Nottingham (Inglaterra), en 2001, entre universidades de Australia, Canadá, China, Dinamarca, Estados Unidos, Inglaterra, Noruega y Suecia. En dicho encuentro se acordó realizar estudios de casos sobre directores escolares en una amplia gama de comunidades, desde aventajadas hasta totalmente desfavorecidas, con el fin de identificar las similitudes y diferencias entre los distintos países. Posteriormente se identificaron los directores exitosos y se habilitaron recursos para poder observar a dichos directores en su trabajo.

Los directores de éxito identificados por los investigadores del ISSPP (Day, Parsons, Welsh y Harris, 2002; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; McBeath, 1998 y Southworth, 2002), son los que contemplan las grandes cuestiones morales, sociales y éticas en la educación de sus alumnos/as, así como el cumplimiento de las ordenanzas gubernamentales. La definición adoptada por el ISSPP es, desde el principio, el éxito en estas cuestiones junto al éxito en la consecución de excelentes resultados de los estudiantes en las pruebas y exámenes.

Actualmente participan en el *International SuccessfulSchoolPrincipalship Project* 32 países. Se investiga en cinco líneas, todas ellas relacionadas con el liderazgo exitoso en el sentido definido anteriormente:

1. Dirección escolar exitosa
2. Directores que mantienen el éxito
3. Escuelas de rendimiento visible e invisible
4. Identidades de los directores
5. Directores de todo tipo de colegios localizados en entornos rurales y urbanos con altas necesidades (incluido en líneas 1, 2 y 4).

Entre los objetivos del ISSPP se encuentra la difusión de sus resultados para que los directores puedan participar en el intercambio de conocimientos.

En España trabajan en el Proyecto los grupos de Investigación GICE (Universidad Autónoma de Madrid), IDEA (Universidad de Sevilla) y FORCE (Universidad de Granada), en las líneas de investigación 3 y 4.

El equipo de la Universidad Autónoma de Madrid participa en este proyecto profundizando en la línea 3, en el marco de su Comunidad Autónoma, a través del proyecto *Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la*

¹⁴<http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>

*Justicia Social*¹⁵.

En concreto, el grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) realiza el estudio en cuatro Institutos de Educación Secundaria con las siguientes características:

- 2 IES en contextos socioeconómicamente favorables: uno con resultados visibles por encima de la media y otro con resultados visibles por debajo de la media
- 2 IES en contextos socioeconómicamente desfavorables: uno con resultados visibles por encima de la media y otro con resultados visibles por debajo de la media.

El estudio que se presenta corresponde a un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid perteneciente al área territorial de Madrid-Capital, situado en un entorno socioeconómicamente desfavorecido, en el distrito de Villaverde, pero con buen rendimiento académico.

Objetivos, metodología y contexto de la investigación

El trabajo de campo realizado en la línea de investigación descrita tiene como objetivos:

- Identificar y examinar las características, estrategias y contextos del liderazgo y la gestión en una variada gama de escuelas.
- Identificar y examinar los efectos del liderazgo de los directivos escolares sobre la estructura y la cultura de la escuela, sobre el profesorado, el comportamiento del alumnado, el aprendizaje y el rendimiento, así como las relaciones con la comunidad.

Los instrumentos de obtención de datos han sido entrevistas estructuradas siguiendo un protocolo común a todos los países, para que los datos puedan analizarse conjuntamente y sea posible extraer conclusiones que puedan ser comparables.

Se han realizado entrevistas al Director del centro, a la Jefa de Estudios, a tres profesores/as de distintas áreas (Física y Química, Tecnología y Lengua) y a un miembro de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

En concreto se realizaron dos entrevistas (de aproximadamente una hora cada una) al Director, a la Jefa de Estudios y a los 3 profesores, con un intervalo de quince días entre la primera y la segunda, y una única entrevista al miembro del AMPA. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior estudio, estableciendo una serie de categorías para su análisis.

El centro en el que se realiza el estudio que se describe en este trabajo está situado en una zona de nivel medio-bajo, aunque en los últimos años, con nuevas edificaciones, se han

¹⁵ Ref. EDU2014-56118-P. Convocatoria 2014 de Proyectos I+D del Programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento (2015-2017).

incorporado al barrio un núcleo importante de familias de nivel socioeconómico menor y con un índice de problematización elevado.

El índice de paro en las familias es alto. No hay excesivos problemas de seguridad pero hay casos puntuales de situaciones familiares muy graves, tanto relativas a condiciones de higiene, alimentación y salud mental de determinados alumnos, como de situaciones de maltrato (de padres a alumnos y de alumnos a padres) y prostitución de alumnas de las que son concedores los padres, denunciadas a Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

De aproximadamente 700 familias, 101 pertenecen al AMPA, por lo que la participación activa es pobre, pero los miembros del AMPA están muy involucrados con su actividad.

El número de alumnos en el curso 2014/15 fue de 972, cursando aproximadamente $\frac{3}{4}$ Educación Secundaria Obligatoria y $\frac{1}{4}$ Bachillerato. Los profesores/as en el mismo curso académico fueron 63.

El alumnado es heterogéneo, con un porcentaje de inmigrantes similar al del barrio (30-35%). Existe alguna nacionalidad con más influencia pero ninguna tiene un peso sustancial sobre el resto: alumnado marroquí, de países del Este (fundamentalmente polacos y ucranianos), rumanos, búlgaros, rusos y latinoamericanos (mayoritariamente mejicanos, ecuatorianos, dominicanos, habiendo también alumnos de Perú, Colombia, Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Chile y Venezuela).

El centro necesita una mejora en las instalaciones y una ampliación de las mismas, teniendo que utilizar determinados espacios de un modo multifuncional.

Resultados:

1. Perfil del director

El director del centro es un hombre de 50 años. Llegó al centro como profesor de Matemáticas cuando tenía 29 años y el centro llevaba abierto sólo un curso académico. Al año siguiente asumió, con más profesores jóvenes, la dirección del centro. No había tenido formación previa como director pero, según sus propias palabras, "los compañeros debieron verle una cualidad innata porque le propusieron ser director".

Abandonó el cargo tres cursos académicos después. En 2001 volvió a presentar la candidatura con otros compañeros porque le pidieron que, ante un estado crítico en el centro debido a la incorporación de alumnos desde 1º de ESO (hasta el año 2000 fue sólo centro de Bachillerato), y dada su experiencia previa en la dirección y la buena relación con los alumnos, dirigiera el centro.

La formación posterior como Director ha sido escasa, quedando reducida al curso que le mandaron hacer obligatoriamente una vez nombrado, y algún otro curso. Hacer cursos le parece fatigoso, no le ve sentido, lo que sí considera importante es la lectura de documentación.

Le gusta el IES y estar en él, nunca ha pensado en un traslado y vive lejos del centro. Se considera “material inventariable del centro”. Está a gusto en él, se siente identificado con la situación y la problemática del barrio, porque “la gente que está aquí merece tener oportunidades”.

Como profesor le ha gustado desde el principio el papel de actor que desempeña todos los días en su aula. Imparte el mayor número de horas posible, cree que las horas de clase son más relajadas, los problemas de aprendizaje son menos problemáticos que los que tiene que resolver como director.

“El director es quien más tiene que escuchar a la gente”. “Intento enterarme de todo, soy muy intervencionista, me gusta estar en los pasillos, hago guardias de aula, sustituciones, me gusta circular por el centro”. “Si no se escucha no se pueden tomar decisiones, no se tendrían los datos sobre los que trabajar después”, “escuchar en privado, te sugieren cuestiones, soluciones, que se utilizan pero no se difunden”.

Le impulsa sentir que el trabajo no se ha terminado, “que te vas proponiendo nuevas metas”, y el sentimiento que le comunican padres/madres, alumnos/as, profesores/as y Administración, que piensan que las cosas mejoran.

2. Nivel de logro ante los retos que plantea el centro escolar

Cuando el director inició su mandato en 2001 existía un reto fundamental: erradicar la violencia entre los alumnos y de los alumnos a los profesores, no sólo verbal, también física. Su primer objetivo fue que la violencia física se convirtiera en verbal, y después que desapareciera la verbal.

Era habitual que se rompieran 40-50 ventanas en un curso, como venganza de los alumnos contra el sistema escolar. Los destrozos teóricamente eran para robar, pero realmente eran solamente para destruir. La policía tenía que ir al centro 2-3 veces por curso.

Lo primero que hizo fue escuchar a los que sentían rabia y violencia con los profesores y los compañeros. Esto no fue entendido por muchos profesores (“fue más el ruido que la cantidad”), que pensaban que el director no tenía que escuchar, sino sancionar. Él pensaba que, aunque se adoptaran sanciones, debía existir un diálogo, “no estar obsesionados en castigar, aunque hay que hacerlo, pero no quita que pueda escucharse”.

El equipo directivo hizo un esfuerzo muy grande para la modificación de la actuación de estos alumnos con el centro y ha logrado que actualmente la violencia física prácticamente esté erradicada.

Superado este primer reto, se propuso intervenir en la violencia verbal y en comportamientos inadecuados. Reconoce que “el comportamiento verbal es desajustado en ocasiones, pero existe reciprocidad que hace que sea difícil intervenir en ciertos casos”. De hecho, a su juicio, hay profesores que hacen un “ejercicio descarado del poder y no de la autoridad”, algo con lo que no está de acuerdo. “Pensamos que el equipo directivo y los conserjes tienen que tener más autoridad que poder”, “ejercer el poder, el ¡porque lo digo yo!, no favorece las relaciones”. Por ello, considera que puede ser el motivo de que el alumnado tenga un comportamiento muy diferente según con quien hable.

El equipo directivo y el equipo docente consideran que el centro no termina en sus puertas, sino que se extiende al barrio. Se lo hacen ver a los alumnos/as (pueden tener sanciones por acciones cometidas fuera). Si se enteran de que va a haber una pelea a la salida del centro, no solamente llaman a la policía, también salen los profesores/as y el equipo directivo a la calle.

En cuanto a las sanciones, la estrategia a seguir ha sido que “la parte sancionadora pierda la vinculación con el profesor/a”. Se sigue un protocolo desde la dirección, para que se sientan todos cómodos en el centro, pero aplicado con flexibilidad en función de las circunstancias, que ha hecho que mejore el comportamiento del alumnado.

Otro reto que se ha asumido desde la dirección es el trabajo para que hubiera una mejora de las pruebas académicas, preparando las pruebas y utilizando estrategias específicas para los distintos alumnos. El nivel de logro ha sido satisfactorio.

3. Percepciones del director sobre el rol de liderazgo

El director siente que poco a poco se le ha ido identificando con su rol de líder formal (“con el paso del tiempo me han convertido mucho más en el director”)y que, actualmente, “desempeña un papel más central en la organización y en la toma de decisiones” que cuando presentó la candidatura con su equipo. Cree que no ha supuesto un cambio en el funcionamiento interno, pero sí en la percepción que tienen los compañeros del equipo directivo.

Entiende que su éxito como líder debe medirse por el impacto social de su proyecto de dirección. Considera imprescindible el reconocimiento de los alumnos/as y sus familias en el centro. Dicho reconocimiento como miembros importantes de la comunidad educativa es el que ha permitido modificar las relaciones que existían y, a partir de ahí, lograr unos

resultados académicos mejores (“debe existir una consecuencia académica de esa modificación de relaciones”). Ha evitado, siempre que ha sido posible, “expulsar del sistema escolar a los alumnos/as”, por el contrario, ha centrado sus esfuerzos en “tratar de manera diferenciada a los diferentes grupos de alumnos/as según sus situaciones personales”.

4. Gestión de las iniciativas políticas externas

El director piensa que la Administración supone una burocratización de los procesos. Si bien, el centro tiene buena relación con la Administración.

Se manifiesta muy crítico con el cambio de leyes educativas. Piensa que “las leyes han sufrido una involución”. “Lo mejor que puede hacerse con las leyes en Educación, aunque sean malas, es no cambiarlas”, “es pernicioso el cambio permanente de las normativas educativas porque no puede improvisarse”. Cree que, como consecuencia de la experiencia, debe modificarse la realidad, pero “lo que no se puede es reconstruir un edificio desde cero, mientras que lo construyes dejas a todo el mundo a la intemperie”. A su juicio, lo lógico sería modificar de modo parcial aquellos aspectos que deben ser modificados.

Por otra parte, el director, que a su vez es profesor de Matemáticas, considera que “el fracaso reiterado no conduce al progreso académico sino al estancamiento”. “Las cosas que hay que enseñar han cambiado”, “todo puede aprenderse en poco tiempo si es lo que te interesa”. Aunque tenga esta opinión, de cara a los profesores es prudente, dice que “hay que vender el producto”, “el director no puede depender de las circunstancias”. Se produce un diálogo constante entre dirección y profesorado para interpretar la normativa. Sin duda, supone un reto la incertidumbre que se genera en el profesorado y en los alumnos “no en las familias, porque no lo perciben como cercano”, que los planes cambien cada 4-6 años, con finalidades contradictorias.

5. Visiones, estrategias y acciones del director hacia la escuela a lo largo del tiempo

El director piensa que “uno de los retos es embaucar a todos”, para que todos se sientan parte del proyecto. Considera que el fin de la educación es conseguir que los jóvenes se conviertan en adultos atendiendo tanto a aspectos sociales como formativos (“son necesarios los conocimientos y las destrezas, pero también la formación humanística, porque si no, más que personas, serán máquinas eficientes sin valor para transformar la sociedad”). “La escuela promociona desde el voluntarismo”, no hay que dejarse llevar por la rutina.

6. Características y estrategias del liderazgo y la gestión en el centro orientados a la construcción del compromiso de toda la comunidad y a elevar el nivel de rendimiento

6.1. Estrategias empleadas exitosamente por el director para abordar los desafíos:

El desafío inicial principal era la necesidad urgente de un cambio en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, para disminuir la conflictividad. Las estrategias empleadas, además de las indicadas anteriormente respecto a la violencia física y verbal, han sido:

- Cuidado de las relaciones personales: “todo es posible si el trato de unos y otros es correcto”. Para ello tanto la Dirección como la Jefatura de Estudios está siempre abierta a reunirse con padres/madres, alumnos/as... sin necesidad de cita previa.
- Reconocimiento desde la Dirección de la labor fundamental que los profesores/as tienen: “son el alma de los centros”, “sin los profesores/as los centros no existen, un director, o un equipo directivo no puede poner nada en marcha ni en contra ni al margen de los profesores, es mentira”.

En el plazo de 5 años el 50% del profesorado habrá cambiado por jubilación de la plantilla actual. El director piensa que es necesario un trabajo desde el centro para que sigan vinculados con el mismo, al igual que los alumnos/as que ya han dejado el centro. Por otra parte, reconoce que los profesores interinos son a los que más fácilmente se les puede implicar: “los interinos agradecen que los escuches”.

6.2. Cualidades percibidas y contribuciones realizadas por el director y el equipo directivo (desde la perspectiva de profesores y familias)

Todos los profesores/as entrevistados coinciden en la importancia que el director le da a la comunicación y en el beneficio que produce. Las cualidades del director, desde el punto de vista de los profesores/as son:

-Profesora 1: Favorece el liderazgo distribuido (“La dirección es compartida, los acuerdos son consensuados”).

-Profesor 2: Está motivado, es buen gestor. Posee habilidades organizativas y es flexible. Cuida las relaciones con padres, profesores y alumnos. “Te deja libertad pero pone límites sin darte cuenta”. “No ejerce un liderazgo dictatorial, deja hacer pero con un control por su parte”, “rígido pero adaptándose a las personas”.

-Profesora 3: Tiene las ideas claras, es un líder nato. Abierto a nuevas ideas y con una postura dialogante. Optimista, afable, inteligente, con alta capacidad para liderar, responsable y perfeccionista.

-Profesor 4: Exige que se cumpla con las obligaciones (horario, justificación de faltas, etc.). Se mantiene firme, pero a la vez comprensivo: “un ordenancismo excesivo

también defrauda en parte la convivencia”, “es flexible para que las normas funcionen”, “el reglamento rígido satura el sistema”. Es buen conocedor de la legislación (uno de los puntos en los que se basa su prestigio), serio en los planteamientos pero con flexibilidad en la aplicación. Cuida sus clases. Toma de decisiones consensuadas y es transparente en la gestión. Se compromete con la realidad desde un sentido de servicio.

Desde la perspectiva de las familias se considera que su liderazgo es tanto de gestión como pedagógico y que sabe hacer frente a las circunstancias poco favorables (“mantiene la calidad, el nivel educativo a pesar de los recortes”). Cuenta con toda la comunidad educativa y “apoya las iniciativas que surgen desde los padres/madres o desde los Departamentos” (Padre del AMPA).

7. Problemas persistentes y nuevos desafíos: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas.
 - Conseguir que los profesores/as sean conscientes de que no sólo los buenos alumnos/as son merecedores de que les demos clase. Cree fundamental entusiasmar a todos los estudiantes para evitar que se produzcan situaciones de rechazo (“no puedes obligarlos”). Desde la Dirección se intenta que no se planteen proyectos demasiado ambiciosos, que sean planes de mejora muy sencillos en los que sea fácil obtener éxito, “rebajar las expectativas del plan”, “que la medida del éxito sea tangible” y el “esfuerzo sea continuado en el tiempo”.
 - Lograr que la administración colabore de forma efectiva con alumnos/as con situaciones problemáticas. Desde el centro se trabaja en saber cómo intentar ayudar a ciertos alumnos/as para ser capaces de sobrevivir al sistema de integración actual, se han hecho seminarios para trabajar con la diversidad de alumnado.
 - Cambiar la cultura de aprendizaje: intentar que se consideren las TIC como herramientas que fomenten un cambio metodológico, no como instrumentos con los que se dotan las aulas. En los últimos años se han hecho cursos y seminarios a los que ha asistido casi todo el profesorado del centro.
 - Mejorar la calidad: en palabras del director: “intentar ser mejores de lo que somos”, porque sabe que, aunque no se diga, hay mucho que mejorar: “los resultados de las encuestas son positivos, pero hay que tener en cuenta la sobrevaloración que conlleva la parte afectiva, que hace que pierda objetividad”.
8. Efectos sobre la cultura del centro, el comportamiento del alumnado, el aprendizaje y el rendimiento así como sobre la comunidad

El centro tiene buena imagen exterior, es percibido tanto desde el barrio como desde la Administración como un buen IES. El barrio percibe el IES como un centro abierto al exterior por los intercambios con otros países.

La dirección y todos los profesores/as perciben en la mejora del comportamiento del alumnado a lo largo de los años.

El director reitera la importancia de un ambiente de diálogo para la mejora de la comunidad. Piensa que hay que dar oportunidades para que las iniciativas que se propongan por parte de todos se lleven a cabo. Cree que es fundamental en el centro la sensación de éxito, de modo que gestiona la información, puesto que “hay información que no beneficia al resto que sea pública”.

Conclusiones:

El análisis de los resultados muestra que el director del centro analizado, profesor de Matemáticas con amplia experiencia en la dirección, es un líder que considera fundamental la comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa, ir realizando pequeños cambios en los que el profesorado se sienta implicado, apoyar las iniciativas que surjan, y ejercer como docente el mayor número de horas posible, para poder ser un referente para profesores y alumnos.

Con sus estrategias inclusivas (Kugelmass y Ainscow, 2004), y bajo la visión de un centro educativo integrado en el barrio, en el que se reconoce a todos los alumnos y sus familias como miembros activos de la comunidad educativa, consiguió disminuir la conflictividad en el centro (primero la física y posteriormente la verbal).

El equipo directivo trabaja por atender a las necesidades de todos los estudiantes e intenta que nadie se sienta “excluido”. Considera que solamente de esta manera se puede lograr una mejora de los resultados académicos. Sin duda, el líder juega un papel decisivo en la construcción de una cultura escolar que fomenta la justicia social (Harris y Chapman, 2002; Hernández-Castilla, et al., 2013, McColl-Kennedy y Anderson, 2002; Ryan, 2006).

REFERENCIAS

- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Day, C.W., Parsons, C., Welsh, P. y Harris, A. (2002). Improving Leadership: Room for Improvement? *Improving Schools*, 5(1), 36-51.

- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- McColl-Kennedy y Anderson (2002) Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Southworth, G. (2002). Learning - centred leadership in schools. En L. Moos (Ed) (2003), *Educational Leadership - understanding and developing practice* (pp. 33-52). Copenhagen: The Danish University of Education.

PRODUCIR Y GESTIONAR CONOCIMIENTO INSTITUCIONAL EN EL OBSERVATORIO Duoc UC:

La experiencia acumulada de los primeros mil días

Samuel Vial Muñoz
Sebastián Sánchez Díaz
Instituto Profesional Duoc UC – Chile
svial@duoc.cl

Resumen

La comunicación presenta el desarrollo de un modelo de gestión del conocimiento institucional. Se trata de saber dónde se origina el conocimiento como una ventaja competitiva de las empresas educativas; cómo lo recogemos y lo compartimos; como lo protegemos y lo difundimos; cómo innovamos procesos a partir del conocimiento explícito de lo ya hecho.

De esta forma, se explica cómo se origina, desarrolla y se estructura el Observatorio de la Educación Técnico Profesional de Duoc UC como plataforma de gestión del conocimiento institucional. Su concepto, estrategias de desarrollo (pasar de lo cuantitativo a lo cualitativo); descubrir, proteger y mantener el conocimiento institucional; paso de la cultura oral a la escrita; democratización de la fuente saber; de lo local a lo nacional y a lo internacional.

La comunicación concluye señalando algunas situaciones que han posicionado al Observatorio Duoc UC como un elemento de importancia e interés para el desarrollo de la institución.

Palabras clave:

Formación profesional, observatorio educacional, gestión de conocimiento, educación vocacional, conocimiento institucional y educación técnica.

1. Contextualización

Duoc UC¹⁶ es una institución de Educación Superior Técnico Profesional chilena (ESTP), fundada en 1968 y que hoy posee 17 Sedes y 9 Escuelas que dictan 82 carreras. Se ubica geográficamente en las ciudades de Santiago, Viña del Mar, Valparaíso y Concepción, cubriendo de este modo las tres regiones de Chile con más población. Su número de alumnos matriculados alcanza la cifra de 97.374. Laboralmente se desempeñan más de 4000 profesores y 2500 administrativos.

Actualmente es una de las instituciones líderes del país en el ámbito de la educación técnico profesional, y la acreditación de calidad otorgada por la CNA¹⁷ a Duoc UC es de siete años; es decir, el máximo al cual puede aspirar una institución de educación superior en Chile.

En los últimos quince años ha tenido un crecimiento explosivo de su demanda, pasando de los 16.744 alumnos el año 2000 a los 97.374 el 2016. Ha sido un crecimiento cuantitativo muy exitoso en número de estudiantes, Escuelas, Carreras y Sedes. En lo cualitativo, en los últimos seis años ha puesto su acento en los ejes de calidad, empleabilidad, retención y crecimiento con sentido, que orientan significativamente el quehacer y los focos de trabajo interno.

A mediados del 2013, la Vicerrectoría Académica, por medio de su Dirección de Desarrollo, se planteó el desafío de iniciar y fomentar la producción y gestión del conocimiento. Un importante paso para alcanzarlo, fue la formalización y puesta en operación el Observatorio Duoc UC¹⁸. Se reconoció en ese momento que la institución con su vertiginoso crecimiento necesitaba una plataforma que apoyara la creación y sustentación de comunidades de aprendizaje y se difundiera por escrito todo lo que fuera significativo al interior de Duoc UC¹⁹.

Entre las debilidades que fueron percibidas estaba el descuido por mantener y cuidar nuestro conocimiento interno. No existía la práctica de documentar por escrito ni menos de mantenerlo, de nuestro quehacer administrativo y académico. Esto provocaba que cada situación laboral y académica no aprovechara la experiencia y reflexión acumulada por muchos que se dedican diariamente a este sector de la educación, como también que al cambiar de institución el personal administrativo o docente, no quedara en la memoria de Duoc UC, todo el aporte que había realizado en su ámbito profesional..

¹⁶<http://www.duoc.cl/>

¹⁷ Comisión Nacional de Acreditación.

¹⁸[http://observatorio.duoc.cl/Unidad perteneciente a la Secretaría General de Duoc UC.](http://observatorio.duoc.cl/Unidad%20perteneiente%20a%20la%20Secretaría%20General%20de%20Duoc%20UC.)

¹⁹ Primer **informe interno de gestión** (2013), Observatorio Duoc UC. P 2.

La ESTP (Educación Superior Técnico Profesional) chilena es débil en generar artículos y textos escritos, investigaciones, que den cuenta de su particular manera de educar y formar para el trabajo. Más del 90 % de las publicaciones referidas a la educación técnica proviene de profesores e investigadores universitarios, aportando una mirada teórica y con ausencia de experiencia concreta, por no haberse desempeñado en el sector técnico profesional. Por tanto sus trabajos, en algunos casos, adolecen de falta de sensibilidad para percibir la peculiar manera de ser de este tipo de instituciones y de las dificultades reales que las acompañan.

En Chile, si bien las universidades pueden dictar Carreras Técnico Profesional ya que la ley de educación superior lo permite, en este artículo hablamos de una institución como lo es Duoc UC que si bien pertenece a la Pontificia Universidad Católica, posee su propio Proyecto Educativo, Plan de Desarrollo, autoridades y gestión académica y administrativa con autonomía, y que diseña su presente y futuro con libertad suficiente para abordar los problemas y desafíos propios de este ámbito de la educación superior.

Esta comunicación tiene por objeto mostrar la experiencia institucional, acciones y desafíos que ha tenido el Observatorio Duoc UC, como plataforma de gestión del conocimiento en el lapso de sus primeros 1000 días de vida.

2. Definición Conceptual y objetivos del Observatorio

El Observatorio Duoc UC será una plataforma permanente y actualizada que integrará información parcialmente dispersa; que presentará análisis y opiniones cualitativas y generará espacios de expresión profesional y alimentará de manera periódica a usuarios determinados en el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional. Desde esta perspectiva, se estableció que la misión del Observatorio sería: “Disponer y entregar, por medio de una plataforma virtual, información altamente especializada en educación nacional e internacional, que sea capaz de responder a las necesidades de información, publicación y reflexión de la comunidad Duoc UC, para que las decisiones sobre temas educativos asociados a la Educación Superior Técnico Profesional, tengan un lugar de consulta confiable, informado, pertinente y diverso en sus aproximaciones a las competencias laborales, innovación y calidad”²⁰.

Considerando el Proyecto Educativo de la Institución, la misión institucional y aquella declarada precedentemente desde el Observatorio Duoc UC, podemos desprender los siguientes objetivos generales a alcanzar desde esta estrategia organizacional para la

²⁰<http://observatorio.duoc.cl/node/3>

producción y gestión de conocimiento:

- 1) Observación, estudio, análisis, recopilación y selección de información estratégica nacional e internacional sobre la educación técnica profesional y las temáticas que la afectan.
- 2) Espacio de publicación de columnas, ensayos y artículos de actualización y de investigación aplicada de la comunidad de Duoc UC, como también de especialistas de relevancia chilena y extranjera.
- 3) Espacio de reflexión y de diálogo amplio sobre la Educación Técnico Profesional y de los modelos de formación basados en competencia del mundo.
- 4) Difusión de la producción de material y contenidos relevantes para las Sedes, Escuelas y comunidad Duoc UC.
- 5) Favorecer la gestión del conocimiento institucional.

Se acordó que detectar cuáles son los recursos y capacidades de la institución, (teoría de los recursos y capacidades²¹) nos ayudaría a iniciar un trabajo que apuntara al aprendizaje organizativo y se pudiera detectar cuáles son nuestras fortalezas reales y que estos fueran insumos para la elaboración de la estrategia institucional. En tal sentido, el Observatorio Duoc UC persigue la búsqueda de los procesos de captación, estructuración y transmisión del conocimiento corporativo. Se trata de lograr que estos y las experiencias individuales se transformen en saberes institucionales compartidos²².

El Observatorio comenzó sus actividades regulares en el mes de agosto del 2013. Dos grandes metas se acordaron para el primer año: elaborar un boletín institucional que fuera un espacio virtual de comunicación y articulación de los lineamientos institucionales y construir un repositorio con documentación nacional e internacional en temas de legislación, modelo educativo, innovación, calidad, empleabilidad, permanencia y otros subtemas.

3. De lo cuantitativo a lo cualitativo: del conocimiento tácito al explícito²³

Es importante estar conscientes desde el inicio que cuando trabajamos en gestión del conocimiento institucional, lo que deseamos es hacer visible aquello que aparece como invisible. Es difundir lo que estaba y tenía vida pero que no era mirado ni considerado como importante. Descubrir qué es lo que explica que tengamos éxito institucional y que no

²¹La Teoría de Recursos y Capacidades se desarrolla en los años 80 y es una de las precursoras de la Gestión del Conocimiento actual.

²²Informe de gestión interna (2015) del Observatorio Duoc UC.

²³Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi(1995).

aparece en los sistemas contables o meramente cuantitativos. Se trata de descubrir nuestras fortalezas cualitativas, qué sabemos hacer muy bien y qué es aquello en que somos débiles y que necesitamos poner especial atención.

El Observatorio Duoc UC, por su naturaleza, es un espacio de ejercicio de la libertad razonada, educada y aportativa. No puede existir miedo a pensar distinto para de esa manera lograr que se exprese la riqueza institucional con todas sus variantes y posibilidades. Lo único que puede constituir un freno a la expresión libre es la oposición a aspectos constituyentes de la identidad más íntima de Duoc UC.

En definitiva, buscamos reducir la dependencia del conocimiento tácito (Nonaka1999:78); ayudamos a que no se pierda capital intelectual; fomentamos la innovación dado que docentes y colaboradores ayudan con su saber a otros y de esta manera expresan su creatividad; permitimos que nuestro recurso humano se exprese y que el talento personal se difunda y se conozca; mejoramos la eficacia del tiempo en la búsqueda de soluciones a problemas con experiencias administrativas y académicas útiles para cada una de las Sedes; incentivamos el aprender a aprender y, por último, ayudamos en ese proceso continuo que va desde el dato a la información y desde este al conocimiento, para concluir en la sabiduría de la acción.

En definitiva, como nos recuerda Sebastián Sánchez y otros (2016:485) “Algunas personas y organizaciones en la actualidad pueden pensar que la gestión del conocimiento es una nueva moda. Sus orígenes provienen directamente de las respuestas de altos ejecutivos y especialistas a las interrogantes que generaba la propia globalización. El crecimiento de los mercados acelera los roles competitivos, el comercio y el dinero se van haciendo cada vez más itinerantes y las tecnologías intentan dar respuestas para que la aceleración sea mayor. En esta efervescencia comienzan a moverse con mucha frecuencia los cuadros tanto ejecutivos como técnicos de las diferentes instituciones. Ello motiva que desde dentro de la empresa se comience a formular muchas preguntas que intentan captar el conocimiento acumulado. ¿Qué sabemos? ¿Quién lo sabe? ¿Qué debíamos saber que aún no sabemos? ¿Cuáles son las necesidades que tienen nuestros empleados en relación al saber? ¿Cómo medimos nuestro saber? ¿Qué registros llevamos de nuestro saber y hacer?”²⁴.

4. Descubrir, proteger y mantener el conocimiento institucional

Como se ha mencionado, el Boletín Digital intenta ser un espacio virtual de comunicación y articulación de los lineamientos institucionales de Duoc UC. Con una periodicidad bimensual,

²⁴ Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo. Congreso EDO, Barcelona, mayo 2016. P 485.

de carácter temático y una metodología de entrevista estructurada; contamos con la participación de diferentes actores, internos y externos, relacionados con la Educación Superior Técnica Profesional. En el transcurso del segundo semestre de 2013 se editaron los tres primeros números del Boletín Digital. Durante el 2014 y 2015, seis cada año y en el presente se han publicado cinco a la fecha, lo que suma un total de 20 desde los inicios.

En los Boletines digitales hemos abordado temas desde la perspectiva de la ESTP como la calidad, retención, empleabilidad, articulación de esta con otros niveles, desafíos y oportunidades, evaluación de su proceso de enseñanza y aprendizaje, su formación basada en competencias, formatos educativos, diferencias con la educación universitaria, la inclusión, perfiles de directores de carreras, su vinculación con el medio, difusión de su Proyecto Educativo, Plan de Desarrollo, su historia institucional, egresados, entre otros temas. De este modo, recogemos y difundimos la reflexión de las personas sobre los temas y así descubrimos, mantenemos y protegemos el saber interno y nos enriquecemos con las opiniones de expertos externos.

Para el Observatorio desde sus inicios fue de gran relevancia estratégica el que efectivamente lo publicado llegara a toda la comunidad institucional, dado que debía constituirse en generador de insumo para el cambio. No debía ser solo un repositorio, sino conocimiento vivo para nutrir el aprendizaje y el desarrollo institucional.

Desde mediados del 2014, pudimos acceder y utilizar la base de datos de correos de Duoc UC y enviar nuestro Boletín a todos los académicos y administrativos en formato PDF. De este modo, tenemos certeza que el correo llega a todos y que el conocimiento puede ser utilizado por aquellos que necesitan conocer sobre el estado de reflexión en los temas que posee Duoc UC.

El Boletín no solo se ha convertido en un instrumento de consulta permanente para los colaboradores y académicos internos, sino también para todos aquellos interesados externos en conocer como la institución reflexiona y su quehacer sobre tópicos de alta relevancia, y como fuente de consulta para los investigadores interesados en la ESTP.

4.1 Columnas editoriales

Esta corresponde a un texto de entre 800 a 1000 palabras que representa al Comité Editorial del Observatorio, compuesto por autoridades relevantes de distintas áreas de Duoc UC. Se expresan reflexiones sobre temas de alta importancia para Duoc UC y para la ESTP chilena. Recoge tópicos contingente, los informa y los analiza.

Todos los días lunes se publica una de ellas, que previamente ha sido sometida a la revisión

de todos y representa la opinión oficial del Comité. Desde el 2013 se han escrito 152 editoriales.

Un 20 % de ellas también han sido escritas por el Rector, Secretario General, Directores de Sedes y de Escuelas, en tópicos de su dominio y jurisdicción y el Comité ha considerado oportuno y valioso publicarlas en el espacio asignado a la editorial semanal.

Este espacio crea relato y cultura interna en tópicos de alta importancia estratégica para la ESTP.

4.2 Columnas de opinión

Esta constituye otra manera de participación para poder gestionar el conocimiento interno. Son textos breves, escritos por docentes o colaboradores, inferiores a las 1000 palabras y en que se exponen reflexiones personales sobre distintos temas de actualidad que tienen que ver con el desarrollo de nuestra institución y su quehacer laboral de docentes o colaboradores. Se iniciaron a fines del 2013 y hasta hoy van 312 columnas publicadas por 216 colaboradores y docentes.

Es en este formato que se expresa con más espontaneidad toda la institución, con todas sus Sedes, Escuelas y Direcciones Centrales. No existe pauta previa y se envían columnas sobre los tópicos que cada uno considera adecuado y manifiesta su interés en opinar o dar a conocer alguna acción laboral interna.

Estas son leídas por autoridades y pares. Es una manera concreta en una institución que posee 17 Sedes, de mostrar nuestra experiencia laboral y lo que se hace en las distintas Sedes. No es solo dar a conocer una actividad, sino reflexionar sobre sus aciertos, errores y desafíos.

Así estas experiencias pueden permitir que todos aprendamos y nos entusiasmemos de replicar ciertas buenas prácticas de algunos docentes o colaboradores en otras Sedes, Escuelas o Unidades Centrales.

Cada semana se seleccionan dos y se difunden ampliamente. En cada una de ellas publicamos la fotografía del autor (a) porque también perseguimos que al interior de Duoc UC nos conozcamos y asociemos escrito con rostro humano. Esto es razonable en una institución de las dimensiones de la nuestra en las que es necesario saber cuáles son los rostros con los que trabajamos en la misma institución.

Este conjunto de columnas es importante porque los que redactan rara vez han escrito textos para ser publicados en medios digitales o papel. No era en el pasado una exigencia institucional, dado el carácter de instituto docente y no investigativo, y hoy ellos pasan a ser

fuentes relevantes para interiorizarse sobre cómo y qué se hace en la ESTP. A través de ellos nos informamos de los múltiples proyectos y acciones educativas que realiza Duoc UC.

En estas columnas se han abierto espacios de reflexión desde abajo hacia arriba. Es un nuevo público que escribe y que ha aprendido a darle valor al dejar huella escrita de lo que hacemos. Sus escritos pasarán a ser fuente de consulta para el archivo institucional de Duoc UC, como también para investigadores que desean saber lo que piensan los que efectivamente se desempeñan laboralmente en la ESTP.

Esta participación ha democratizado la generación de conocimiento y se camina hacia un cambio de la cultura y modo de ser histórico de la institución, en la medida que crece la fuerza crítica y aumenta las posibilidades para crear comunidades de aprendizaje.

4.3 Repositorio y sección videos

Desde mediados del 2013 el Observatorio comenzó siendo un Repositorio, publicación de columnas de opinión y la sección de noticia relacionadas con la ESTP. A fines de ese año se incorporó una columna editorial y a mediados del 2014, la sección videos.

La estructura principal del repositorio del Observatorio está compuesto por la clasificación que presenta la tabla siguiente, desde donde se abren nuevas opciones para ayudar a precisar la búsqueda²⁵.

Docencia	Empleabilidad	Emprendimiento	Estudios y	Modelo Educativo	Pastoral	Permanencia	P. Públicas	Tecnología
----------	---------------	----------------	------------	------------------	----------	-------------	-------------	------------

El Comité Editorial consideró que estas líneas temáticas podían acoger la inmensidad de contenido que posee la ESTP. Agrupadas de esta manera, se podía acceder interna y externamente a las posibilidades amplias de información y conocimiento que el Portal posee.

Hasta ahora es posible acceder a la siguiente cantidad de documentos por eje temático. Estos están en PDF y se puede llegar a ellos desde su fuente de origen ya sea nacional o internacional. También encontramos en la sección “**Estudios y Análisis**” importante material académico que ha sido generado en las vicerrectorías, Secretaría General, Sedes y Escuelas

²⁵<http://observatorio.duoc.cl/>

de Duoc UC. Todo este material es una selección realizada por el Observatorio basados en criterios de pertinencia, calidad, prestigio de instituciones o autores del material académico, su aporte a la gestión diaria y como centro de reunión de material académico disperso, siendo necesario acceder a él desde una plataforma confiable.

Repositorio: textos integrados en la clasificación de materias 2013-2016								
(1249 documentos)								
Docencia	Empleabilidad	Emprendimiento	Estudios y Análisis	Modelo Educativo	Pastoral	Retención	Políticas públicas y Legislación	Tecnología Educativa
45	150	82	379	232	12	78	182	89

Fuente: Informes anuales Observatorio a Dirección Ejecutiva.

Este repositorio está a disposición de los especialistas chilenos en la ESTP, como también para los extranjeros que tienen interés en estudiar a Chile en estas materias. También para colaboradores y docentes de Duoc UC que buscan evidencia teórica y casos de estudios que respalden u objeten el modo de trabajar en sus áreas con la finalidad de perfeccionar y aumentar sus conocimientos personales.

Cuando el Comité Editorial consideró incorporar la sección de videos lo hizo acogiendo el deseo de mostrar visualmente mucha de la actividad que en sus diferentes unidades realizaba la institución. Quiso compartir ese material y difundirlo en el Portal del Observatorio para dejar registro del mismo y para que a este pudiera acceder tanto los colaboradores como los docentes. Así como ya teníamos un repositorio de documentos escritos, nos pareció importante contar también con un repositorio de carácter visual.

Desde octubre de 2014 y hasta hoy es posible encontrar 99 videos sobre los temas más disímiles y todos relacionados con la ESTP. Más del 90% es material producido en Duoc UC y que sintetiza una gran cantidad de actividades académicas que diariamente realiza la institución. Los videos persiguen poner a disposición de los lectores experiencias concretas de desarrollo académico, informaciones diversas relativas al ámbito técnico profesional y proporcionar material visual de utilidad para el uso interno de la institución.

Al observarlos notamos de qué manera nuestros colaboradores y docentes difunden sus actividades y nos permiten conocer de manera pedagógica actividades consideradas muy importantes para Duoc UC.

5. Estrategias aplicadas

Manteniendo los objetivos definidos en su fundación, las tareas y acciones en estos tres años se focalizaron en continuar con la actualización del repositorio (1249 textos y artículos seleccionados); conservar la edición bimensual del Boletín Digital (20 números); mantener al día la presentación de noticias relacionadas al mundo de la Educación Superior Técnico Profesional (543 noticias seleccionadas); publicar las columnas editoriales (152), de opinión (312), de manera ininterrumpida.

Desde el momento de su fundación, el Comité Editorial sabía que la instalación de esta plataforma no sería fácil, no por un tibio apoyo de la autoridad central, sino porque no era parte de la actividad diaria y la cultura institucional, el asignar tiempo para reflexionar por escrito respecto a su quehacer laboral. Tampoco la ESTP chilena tiene hasta hoy por norte el dedicarse a investigar sobre su quehacer, ya que tampoco es exigida esta función por la Comisión Nacional de Acreditación. Es decir, no existen incentivos explícitos.

Estas instituciones son comprendidas como habilitantes directas hacia el trabajo. Lo que enseñan proviene de las necesidades actuales y futuras de las empresas. De ahí la importancia decisiva de los informantes claves para la formulación de los perfiles de egresos de las Carreras que se imparten. En tal sentido, los informantes como gerentes, jefes de sección, sindicatos y trabajadores, son sustanciales para la elaboración del perfil de las carreras de la ESTP.

En este escenario desafiante, se acordó trabajar cinco estrategias:

- 1) Debíamos acceder al cuerpo docente y estimularlo para que aportaran sobre su saber disciplinario generando columnas de opinión. También hacer lo mismo con los colaboradores para que nos expresaran por escrito sus aprendizajes y experiencias en los distintos proyectos en los cuales trabajaban.

Respecto a los primeros, la institución solo posee un 30% de docentes que poseen el título de profesor y que provienen de las facultades de educación del país; el 70 % restante tiene otros títulos y que por su pericia laboral son seleccionados para enseñar sobre sus competencias duras y específicas a los estudiantes. Por tanto, los primeros se muestran a priori más interesados que los segundos, que son empleados de distintas empresas, son docentes por horas y que no tienen por hábito el escribir textos académicos.

En relación a los colaboradores, la tarea también se centraba en entusiasmarlos para escribir sobre sus proyectos laborales en ejecución y aprendieran a valorar el dejar huella escrita de su quehacer.

- 2) Utilizar todos los instrumentos tecnológicos para la difusión amplia del Observatorio, de tal manera de lograr posicionar la marca al interior de la institución. Para cumplir este desafío debíamos estar en la web oficial y acceder a la base de datos completa de correos para así difundir todo el material publicado.
- 3) Incorporar a actores claves externos a participar de la reflexión interna. En estos mil días de existencia hemos invitado a distintos expertos nacionales y extranjeros, para que nos aporten su experiencia y reflexión, poniendo a su disposición nuestra plataforma y las páginas del boletín digital.
- 4) Convertir al Observatorio en el principal vehículo de difusión de los más importantes textos de gobierno como: el Proyecto educativo, su Plan de Desarrollo, proyectos en ejecución, toda la reflexión académica de Duoc UC. Para lograrlo, se decidió que cada uno de los Boletines nos mostrara el análisis de los principales temas de interés institucional.
- 5) La consolidación de lo virtual al papel. Ello se logró con la publicación de un compendio de todo lo que publica el Observatorio durante el año. El primer consolidado se realizó el 2015 y cada término de año se publicará un libro que recoja todos los boletines anuales, más una selección de editoriales y de columnas de opinión.
- 6) Salir al encuentro del mundo. Esto se ha manifestado en el levantamiento de seminarios (2) y un Congreso Internacional sobre nuestra "Responsabilidad Social" que se realizará en octubre del presente año. También miembros del Observatorio participan activamente con ponencias en seminarios o congresos nacionales y extranjeros.

6. El conocimiento interno de Duoc UC y su salida al mundo

Para la institución abrir este foco de trabajo de difusión y participación activa en seminarios y congresos ha sido valiosa. No solo aporta a la gestión de su conocimiento interno, sino también ha creado una plataforma que puede ser utilizada por cualquier interesado nacional o internacional, que se muestre interesado en conocer un poco más la manera de educar que posee Duoc UC. En el último año se ha potenciado el interés para que el Observatorio no solo preste colaboración hacia el interior, sino que difunda su plataforma a todo tipo de público interesado en la educación técnico profesional.

Así es como estamos presentes en seminarios nacionales e internacionales, organizándolos o participando como expositores, con nuestras comunicaciones, con el objeto de mostrar cómo hacemos nuestro trabajo y también para aprender de otras experiencias similares. De este modo, nuestro conocimiento interno trasciende y se hace dominio público.

Creemos en la colaboración y el compartir nuestras experiencias académicas con todo tipo de interesados en nuestros formatos y modalidades educativas. Sabemos de la existencia de numerosas instituciones técnico profesional que forman en Carreras no universitarias, pero de enorme impacto para la inclusión y para otorgar empleabilidad a sectores vulnerables, deseosos de obtener un buen empleo y una razonable renta en el futuro.

Desde el punto de vista de la composición de nuestro alumnado, nos parece oportuno señalar que más del 40 % de nuestros estudiantes trabajan y estudian, con un promedio de edad de los 23 años y que asisten a nuestra institución en horario vespertino. Creemos que dar a conocer cómo logramos educarlos y compatibilizar el trabajo con la institución, nos puede crear un espacio para dialogar con otros sobre cómo educar con semi presencialidad, online y también pensar en la posibilidad de aulas inversas.

7. Breves conclusiones y desafíos futuros

Cuanto hemos señalado precedentemente sirve de base para afrontar situaciones futuras como desafíos de interés, a saber:

- 1) El Observatorio continuará apoyando los ejes de trabajo estratégico de la institución como lo son la calidad, empleabilidad, retención y el crecimiento con sentido, plasmados en el Plan de Desarrollo 2016-2020. Sus boletines digitales, columnas editoriales, videos, serán instrumentos de apoyo.
- 2) Continuará potenciando el cambio cultural al interior de Duoc UC que nos aumente la cantidad de colaboradores y docentes que tengan por hábito el expresar por escrito sus reflexiones y el relatar razonadamente su quehacer laboral. De esta manera estaremos logrando que se organicen comunidades de aprendizaje y se genere evidencia científica sobre el modo particular de educar que tiene Duoc UC, como institución integrante de la ESTP chilena.
- 3) Gestionar el conocimiento interno, a través de nuestra plataforma virtual, de tal manera que tengamos conciencia institucional de cuáles son nuestras fortalezas cualitativas y qué es lo que nos hace diferentes a las otras instituciones de educación superior. También saber cuáles son las debilidades y qué necesitamos para mejorar las competencias internas.
- 4) Mantener de manera ininterrumpida las distintas formas de expresarnos

(repositorio, boletines, editoriales, columnas de opinión, videos) e incorporar otras secciones que aporten valor a la calidad e identidad de Duoc UC.

5) Incentivar la participación y apoyo de miembros del Observatorio en la organización de seminarios y congresos que aporten conocimiento desde Duoc UC a la comunidad nacional e internacional. También dar a conocer seminarios extranjeros que resulten interesantes de asistir para la comunidad interna.

6) Mantener la publicación de un libro con todos los boletines, selección de editoriales y columnas, como un anuario de la actividad académica que desarrolló el Observatorio durante el año.

7) Una aspiración siempre latente es aumentar las publicaciones de aquellos docentes que se dedican a transferir a sus estudiantes las competencias específicas técnicas o profesionales. Nos interesa su aporte técnico y que ayuden a actualizar en la disciplina o técnica a otros docentes internos o externos.

8) Un desafío será el trabajo conjunto entre el Archivo Institucional, de reciente creación y el Observatorio, para convertir a este en la plataforma digital del Archivo de Duoc UC. De esta manera, mucho documento académico y administrativo importante de la institución, podrá ser mirado en la web del Observatorio. Así logramos agregarle valor al observatorio, con la finalidad que los colaboradores y docentes internos puedan encontrar en una sola web, lo que necesitan para mejorar su experticia y puedan aportar profesionalismo a la institución.

REFERENCIAS

Barnes, Stuart, ED. (2002). *Sistemas de gestión del conocimiento: teoría y práctica*. Madrid.

Barney, J.B. (1991) Firm Resources and Sustained Competitive Advantage J. of manager. 17, PP. 99-120.

Conferencia Mundial sobre la Sociedad de la Información (2003): "Carta de los derechos civiles para una Sociedad del Conocimiento Sostenible". Contribución de la Sociedad Civil Alemana al proceso preparatorio de la Conferencia.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Congreso EDO (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Barcelona, P 485.

Duncan, A y Buytendijk, F. (2015). *Cómo establecer una cultura basada en datos digitales en*

el lugar de trabajo. Gartner.

Espinosa, F. (2015). La importancia de la Gestión del Conocimiento en Duoc UC. 7° Seminario de Proyectos de Innovación Académica "Construyendo Buenas Prácticas de Implementación. Aprendizajes de los Convenios de Desempeño de Duoc UC".

Freire, P. (1997). *Educación y participación comunitaria. Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós

Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.) (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín, J. y Barrera, A. (Eds.) (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.* Madrid: WoltersKluwer.

Gairín, J. (Ed.) (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo.* Madrid: Wolters Kluwer.

Grant, R.M. (1991) The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation: California Managem. Rev., Spring, Pp 114-135.

Grant, R. M. (1996). *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones.* Civitas, Madrid.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008): Making the promise a reality. En Sustaining y Professional Learning Communities 23-40

Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación –REICE- 9(1), 65-83

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities.* Brighton: SPRU, University of Sussex.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995) *Knowledge Creating Company.* Oxford Univ. Press, Nueva York.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento.* México D.F.: Oxford.

OCDE (2013): *TALIS Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje.* Paris: OCDE.

Porter, M. (1991) Towards a Dynamic Theory of Strategy. Strategy Managem J. 12.Pp 95-117.

Prensky, M.(2011). *Enseñar a nativos digitales.* Ediciones SM.

Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39.

Sanz, S. (2012) *Comunidades de práctica. Cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales*. Barcelona, UOC.

PROCESO DE INNOVACIÓN EN EL AULA Y LA MEJORA DE LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María A. Calcines Piñero. (IES Guanarteme)
Josefa Rodríguez Pulido
Jesús A. Alemán Falcón
(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
maria.calcines@ulpgc.es

Resumen

El enfoque por tareas que presentamos es la aplicación del enfoque competencial en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. El conocimiento desarrollado a través de la aplicación del mismo fue recogido por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia* con el objetivo de guiar el establecimiento de elementos comunes en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los diferentes países de la Unión Europea. En el contexto de los continuos cambios que experimenta el sistema educativo español y siendo uno de ellos la inclusión del enfoque del aprendizaje basado en competencias, se planteó como punto de partida conocer la influencia de este en la mejora de los resultados de aprendizaje. Se adoptó un paradigma mixto ya que permite una explicación integral del fenómeno objeto de estudio. La investigación que evidenciamos la desarrollamos utilizando la práctica reflexiva como instrumento de ayuda para la mejora de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la recogida de información se diseñaron dos instrumentos: una *Escala de evaluación de la competencia lingüística* y un *Cuestionario de valoración personal del enfoque por tareas*; se trabajó con una muestra de 120 alumnos/as de 1º ESO de un instituto público de educación secundaria. Los resultados de la investigación demostraron que la adopción del enfoque por tareas mejora significativamente los resultados de aprendizaje del alumnado, en relación al desarrollo de la competencia lingüística.

PALABRAS CLAVE:

Enfoque por tareas, evaluación, innovación, aula, educación secundaria

1. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El trabajo iniciado en 1957 y desarrollado por el Consejo de Europa en materia lingüística culminó con la celebración del año europeo de las lenguas en 2001. Durante el mismo se presentó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (en adelante MCER). En una Europa plurilingüe, el MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en todo el continente. Es por esto que describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Dicha descripción comprende también el contexto cultural sobre el que se sitúa la lengua. Además, en consonancia con su carácter descriptivo, define los niveles de dominio de la lengua que permitirán comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002).

La descripción de cualificaciones realizada en el MCER es exclusivamente lingüística para, dentro del contexto plurilingüe que es Europa, limitar con facilidad los conocimientos necesarios para el aprendizaje de la mayor variedad de lenguas europeas posibles. El gráfico siguiente muestra los contenidos que se desarrollan a lo largo del mismo (Consejo de Europa, 2002; Valax, 2011):

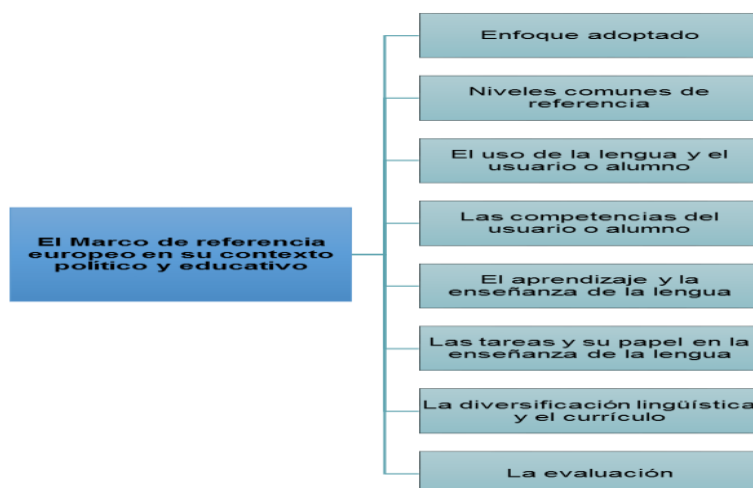


Figura 1. *El Marco de Referencia Europeo en su Contexto Político y Educativo*

2. El enfoque por tareas

Desde una la realidad plurilingüe de Europa y con sistemas educativos diferentes, se propone un enfoque *orientado a la acción*, es decir, se debe centrar la consideración *de los usuarios que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de*

una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002). Por lo tanto, contempla todas las dimensiones lingüísticas y no lingüísticas que utiliza una persona en cualquier actividad social. El gráfico siguiente expone todo lo que el significado de esta afirmación abarca

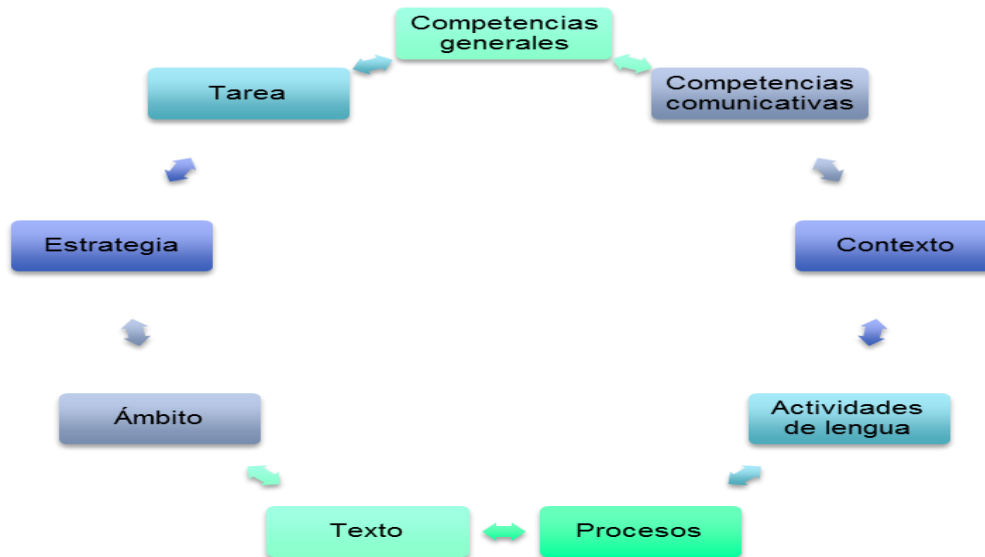


Figura 2. *Enfoque Orientado a la Acción*

Por lo que se refiere al enfoque mencionado y adoptado por el MCER, está orientado a la acción de manera que la lengua se aprende a través del uso de la misma en la realización de tareas mediante las cuales se obtiene un resultado concreto relacionado con la vida real o de necesidad pedagógica primordial (Consejo de Europa, 2002). Con la intención de conocer qué elementos del enfoque se habían de contemplar para desarrollar el mismo en el aula, se hizo una breve pero pormenorizada descripción del mismo; es decir, se conocieron las dimensiones que abarca, la utilidad que aportan los niveles comunes de referencia y las propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua que presenta. Así se comprobó que ambas denominaciones, comunicativo-funcional y orientado a la acción, designan al conocido enfoque por tareas, una propuesta metodológico-didáctica para la enseñanza de las lenguas que empezó a perfilarse durante la década de los ochenta dentro del enfoque comunicativo que proponía que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debía ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística (Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1996). El enfoque por tareas supuso una innovación muy importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras que pasó a priorizar que el alumnado comprenda, manipule, produzca y se comunique con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma (Nunan, 2011). En España, el enfoque por tareas fue difundido a través de los trabajos de Estaire y Zanón (1994), que en

su *Planning Classwork: a task based approach*, nos descubrieron cómo llevar la propuesta al aula de inglés como lengua extranjera. Posteriormente los mismos autores ofrecieron diferentes formas de aplicar el enfoque por tareas al aula de español como lengua extranjera.

3. Objetivo de la investigación

La propuesta didáctica tanto del currículo de Lengua Castellana y Literatura (LCL) como del MCER se corresponde con el enfoque por tareas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que ya se aplicaba en el sistema educativo español tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como de español como Lengua Extranjera (ELE). La aplicación del enfoque por tareas es precisamente la traslación del enfoque competencial a una materia lingüística. Resultados de trabajos realizados antes tanto de la LOE (2006) como de la LOMCE (2009) con la finalidad de que el alumnado aprendiera mediante el uso de la lengua en el aula, ya sugerían la conveniencia de desarrollar este enfoque en la materia de LCL (Gil, 2000). En definitiva, el objetivo de nuestra investigación fue comprobar si se obtienen mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la aplicación del enfoque por tareas en la materia de LCL en Educación Secundaria, siguiendo las orientaciones aportadas por el MCER.

4. Metodología de la investigación

Se adoptó un paradigma mixto ya que permite una explicación integral del fenómeno objeto de estudio. La investigación que evidenciamos la desarrollamos utilizando la práctica reflexiva como instrumento de ayuda para la mejora de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Optamos por un diseño cuasi-experimental, dada la imposibilidad de realizar la selección de la muestra aleatoriamente ya que nuestra finalidad iba a ser comparar los resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un nivel de enseñanza concreto de un centro escolar determinado. Un diseño experimental se caracteriza por la asignación al azar de los sujetos que componen la muestra a los grupos experimentales y de control. Cuando se produce esta circunstancia, los diseños cuasi-experimentales son la opción más conveniente ya que proporcionan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez (Bisquerra, 2004). Para la recogida de información se diseñaron dos instrumentos: una *Escala de evaluación de la competencia lingüística* y un *Cuestionario de valoración personal del enfoque por tareas*; se trabajó con una muestra de 120 alumnos/as de 1º ESO de un instituto público de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. Se trata de un Instituto de Educación Secundaria (IES) ubicado en Las Palmas de Gran Canaria,

situado en un barrio residencial de la zona alta del centro de la ciudad. El IES imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Todo el alumnado de la muestra cursa primero de la ESO, por lo tanto, está iniciando la Educación Secundaria Obligatoria. Para llevar a cabo la investigación se siguió el siguiente procedimiento:

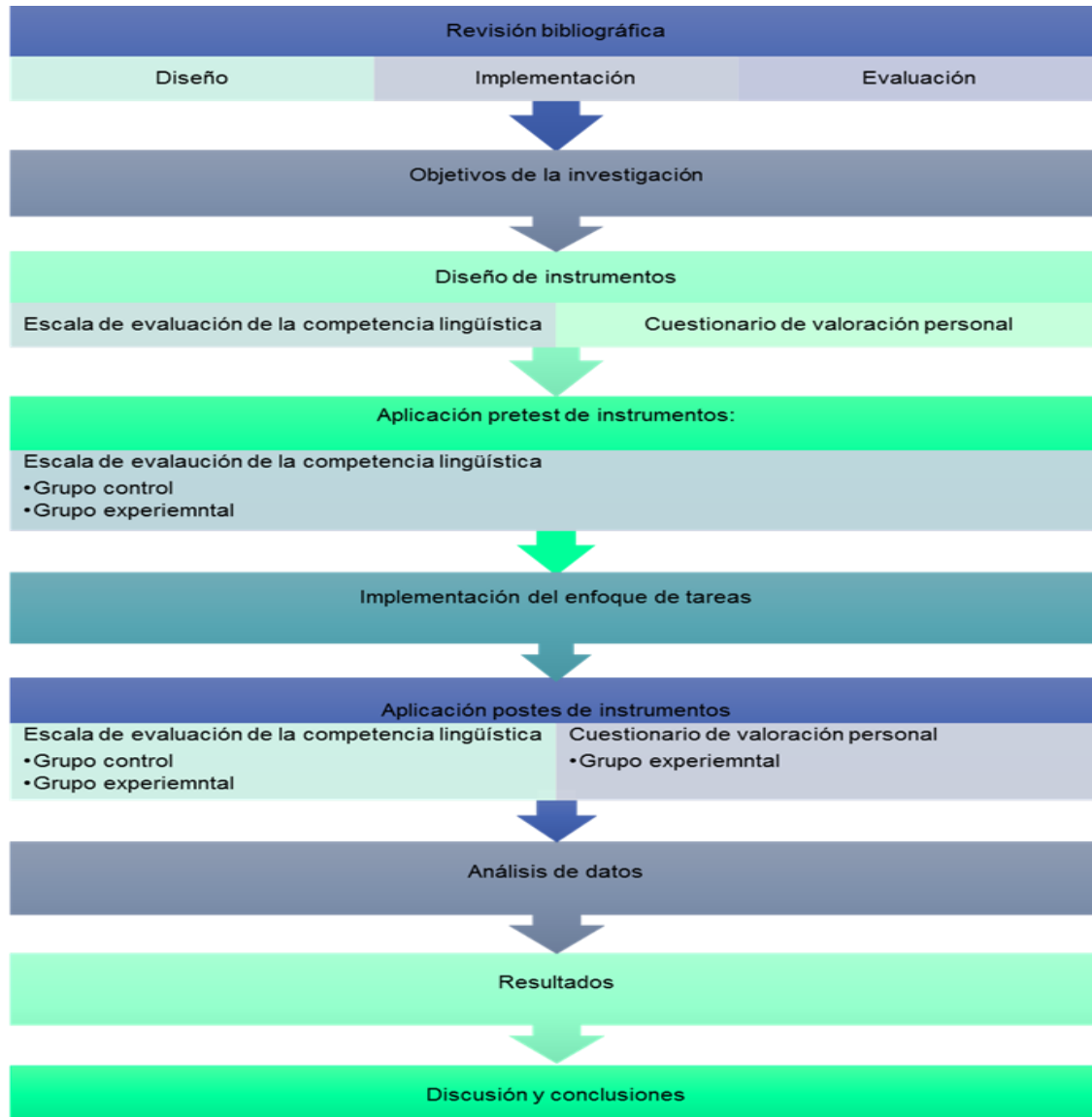


Figura 3. *Procedimiento*

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos confirmaron que el enfoque por tareas mejora significativamente los resultados de aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria.

La adopción del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en

Educación Secundaria mejora notablemente el grado de desarrollo y adquisición de la competencia lingüística que es la prioritaria en la contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas. La intervención realizada ha aportado al alumnado un incremento de relevancia clínicamente alta en los factores estudiados de la competencia lingüística ya que se obtuvieron mejoras muy significativas en los mismos tras la intervención. En este sentido Ellis (2009), destaca como ventajas del enfoque por tareas en la enseñanza de las lenguas precisamente la oportunidad que ofrece para el aprendizaje natural dentro del aula y porque favorece el desarrollo de la fluidez lingüística sin descuidar la precisión.

El enfoque por tareas influye positivamente en todos los factores de la competencia lingüística que se trabajen. Cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta a la acción, se obtienen resultados notablemente mejores precisamente porque el enfoque se centra en la actividad del alumnado como agente social. De este modo, la organización del currículo en tareas que el alumnado realiza en el aula (Nunan, 2011) favorece la adquisición de la lengua ya que permite al alumnado implicarse en la creación de significados (Ellis, 2003). De ahí la importancia de partir del nivel competencial del alumnado, tener en cuenta sus necesidades concretas según el contexto y contemplar todas las dimensiones, tanto lingüísticas como no lingüísticas, que se usan en cualquier requerimiento de la vida diaria que se vaya a trabajar (Consejo de Europa, 2002).

El procedimiento del diseño, implementación y evaluación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria ha de seguir el siguiente orden: identificación de las necesidades de centro, concreción curricular, programación didáctica, identificación de las necesidades de aula, programación de aula y evaluación (Estaire, 2011)

Para garantizar la efectividad del enfoque por tareas, cualquier aplicación del mismo en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria debe incluir los siguientes elementos: competencias comunicativas, competencias generales, contexto, actividades de lengua, los procesos cognitivos implicados, el tipo de texto que será necesario, el ámbito de la vida social en el que se va a actuar, las estrategias que se van a movilizar y la tarea que se va a realizar. Solo así se consigue que el enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura se oriente a la acción, esto es, al uso de la lengua y al aprendizaje del mismo (Broek y Van den Ende, 2013).

Los resultados del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria mejoran a medida que se incrementa la variedad de textos, la diversidad de actividades de lengua y estrategias y la variedad de ámbitos dentro de cada tarea desarrollada en el aula (Consejo de Europa, 2002).

En las actividades y estrategias de lengua hay que contemplar tanto la tipología que se va a trabajar como las escalas de evaluación que se utilizarán para medir el grado de desarrollo y adquisición de las mismas (Ellis, 2009).

En el enfoque por tareas, la evaluación adopta un sentido amplio que informa sobre los niveles de dominio lingüístico, la eficacia de la enseñanza, el grado de satisfacción del alumnado y del docente, el tipo y calidad del discurso producido y la eficacia de métodos y materiales. De esa manera, la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se basará en resultados válidos, fiables y viables (Cervera, González y Sánchez, 2014).

Para concluir:

- Cualquier innovación educativa ha de conjugar las necesidades de aprendizaje detectadas en el aula, la concreción de los elementos curriculares y un proceso de práctica reflexiva que guíe la implementación de los cambios a partir de la secuencia de resultados que se van obteniendo. De este modo, la práctica reflexiva se sistematiza desde la acción y de manera consciente. Cualquier implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura debe incluir las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los efectos del uso de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje son potentes ya que, al mismo tiempo que favorecen la motivación a aprender, contribuyen al desarrollo competencial del alumnado mediante su participación en situaciones comunicativas en las que se usan los recursos digitales que demanda el contexto social en cada momento.
- El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un instrumento muy valioso para incorporar el enfoque competencial a una materia lingüística puesto que describe de manera integrada todo lo que ha de aprender el alumnado en el uso de cualquier lengua. Por consiguiente, el MCER es una guía que proporciona todos los medios necesarios para llevar a cabo un proceso de práctica reflexiva durante la implementación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria.
- Tras la aplicación del enfoque por tareas en la materia de Lengua Castellana y Literatura, la percepción del alumnado sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma de tal manera que comprende su papel protagonista en el mismo y facilita la actuación del docente como favorecedor de ese proceso.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. (pp. 23-46). EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Broek, S., y Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyses.pdf
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin and D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*. (pp. 5-22). EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Cervera, D., González, P. y Sánchez, J. (2014). *Evaluaciones Externas Internacionales del Sistema Educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marcoele. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 12, 1-26. Recuperado de <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Gil, N. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de Lengua Castellana y Literatura. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 127-140.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.

Valax, P. (2011) *The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe*. [Tesis doctoral inédita] New Zealand: University of Waikato. Recuperado de <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5546/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

UNA MIRADA SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Manuel Alberto Navarro Weckmann, Isabel Guzmán Ibarra,
Xavier Rafael Guaderrama Martínez
Universidad Autónoma de Chihuahua/Escuela de Trabajo
Social del Estado de Chihuahua/Institución Benemérita y
Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
manuelnavarrow@gmail.com

Resumen

En el presente documento se presenta un avance de una tesis de posgrado en la que se buscan aquellas competencias que conforman el perfil de un director exitoso en una institución educativa, la cual tiene a la investigación cualitativa como perspectiva metodológica. Se describe asimismo el proceso dividido en tres etapas, la investigación bibliográfica para acceder al concepto de competencia, así como para encontrar las principales competencias que hacen a un director exitoso. De igual forma, se describe el proceso para la aplicación de instrumentos, el desarrollo de un grupo focal, así como los hallazgos encontrados, generando el primer acercamiento dando como consecuencia la identificación de las competencias directivas que debe tener un director escolar.

Palabras clave:

Competencias, competencias directivas, director, dirección escolar

Abstract

This paper presents an advance of a postgraduate thesis in which those competences are sought that conform the profile of a successful director in an educational institution, which has qualitative research as a methodological perspective. It also describes the process divided into three stages, the bibliographic research to access the concept of competition, as well as to find the main competencies that make a successful director. Likewise, it describes the process for the application of instruments, the development of a focus group, as well as the findings found, generating the first approach resulting in the identification of the managerial competencies that a school director must have.

Keywords

Competencies, managerial competencies, director, school management

Contextualización

El papel que se asigna al director, como máximo responsable institucional, tiene una importancia clave en la construcción del liderazgo educativo y, también, en el progreso de los centros y mejora de los resultados escolares (Teixedo, 2012, pág. 138), otorgando a las instituciones educativas una condición especial para la definición del avance o retroceso ante las condiciones del entorno.

Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar (Uribe, 2009, pág. 304), por lo que la generación de estrategias que intenten entender el actuar del director, irá siempre en beneficio del conocimiento de aquellos factores que pueden apoyar a las escuelas.

Si tomamos como ejemplo aquellos centros educativos que tienen resultados sobresalientes, se debe de asumir que una escuela es efectiva porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son (Uribe, 2009, pág. 308), desarrollando acciones y actividades que colocan a esta institución en una perspectiva de desarrollo, es decir, la dirección escolar constituye una variable clave en la mejora de los resultados escolares (Teixedo, 2012, pág. 129)

Es claro que la clave del progreso de la dirección escolar reside en las personas que ejercen el cargo y, particularmente, en sus otras instancias (inspección familias, claustro...), la manera como perciben, integran, construyen y reconstruyen las demandas, expectativas y presiones que les recaen (Teixedo, 2012, pág. 132), por lo que se hace necesario revisar cual es el proceso de formación que se tiene para ocupar la dirección de una institución educativa.

En el caso de México, a diferencia de algunas otra partes del mundo, el director escolar no es formado como una carrera específica en alguna institución Educativa de Educación Superior, sino que, en su mayoría, quienes dirigen las instituciones educativas, al menos las de educación básica, pasan por una formación inicial como docente por lo general en una Escuela Normal, en donde cursan sus estudios que abarcan las necesarias para un buen desarrollo como docente, pero ninguna que tiene que ver con la dirección escolar.

Para entender el proceso de formación, la construcción del rol directivo se lleva a cabo a través de la interacción con otras personas que son significativas para el desempeño de la función quienes opinan, critican, ensalzan, exhortan, censuran, demandan, ordenan, sugieren, castigan (Teixedo, 2012, pág. 129), es decir en el propio contexto del desarrollo de su propia labor al interior del centro educativo.

De ahí que ser director escolar, va mucho más allá que el mero desarrollo de un puesto o carga de trabajo en un espacio específico, implica el generar ciertas condiciones específicas al interior de la escuela que dirige, para lo cual requiere de ciertas competencias que le permitan asumir su rol de la mejor manera posible.

En este sentido, se hace necesaria la revisión de lo concerniente al tema de las competencias a fin de entender el alcance y la delimitación de la necesidad de formación de los directores escolares para la propuesta de su formación profesional.

La palabra competencias, se deriva del griego *agon*, y *agonistes*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia (Argudín, 2005, p. 11).

La palabra competencia en sí, tiene en su pasado una cercanía con una definición tendiente al aspecto laboral, sin embargo Jones y More (2008) coinciden con la postura de Lessard (2008), quien reflexiona sobre el hecho de que el origen laboral, utilitarista y de sumisión al mercado es rebasado, para analizar ahora el posicionamiento de esta tendencia en lo educativo (citados por Guzmán, Marín, & Castro, 2010, p. 39).

En algunos casos específicos, como es el de España, desde el siglo pasado y comienzo de éste, las diferentes leyes educativas existentes (LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE) nos han delineado un perfil de directivo que requiere de una preparación previa al ejercicio, con unos tiempos determinados, a través de unos procesos de elección democráticos y participativos, para el desarrollo de unas competencias y tareas relacionadas con los ámbitos organizativos, pedagógicos y de gestión económica (Rodríguez, 2012, pág. 144), siendo esta especificidad un muy buen parámetro de comparación y de orientación para con el caso mexicano

En el mismo caso Español, las doce competencias (Legislación española) que se establecen para el director en competencias que tienen que ver con: a) La representación; b) La dirección y el liderazgo pedagógico; c) La relación con la comunidad escolar; y d) La organización y la gestión del centro (Díaz, 2012, pág. 396), sin embargo en México se carece en absoluto de un trayecto que le permita obtener las competencias necesarias para su buen desarrollo profesional.

En general, hablando de formación profesional de directores, los enfoques que se vislumbran requieren de nuevas perspectivas orientadas hacia el desarrollo de nuevas competencias por parte de los equipos directivos y el reconocimiento de la profesionalización de la dirección y gestión de los centros (Rodríguez, 2012, pág. 144), y en México se requiere de una política pública en el sector educativo que retome dicho tema y estimule la formación profesional del director escolar.

Es claro que una competencia no es solo la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona los atributos del trabajo con la experiencia vivida (Barrientos, Silva, & Antunez, 2016, pág. 49), por lo que es imprescindible clarificar al máximo lo que concierne a éstas.

Para obtener el concepto de competencia, se exploraron las definiciones de Boyatzis (1982), Chomsky (1985), D'Hainaut (1988), Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990), Gillet (1991), Meirieu (1991), Raynal y Rieunier (1997), Marelli (2000), Pallascio (2000), Roe (2002), del Proyecto DESECO de la OCDE (2002), de la OCDE (2003), Comisión europea (2004), UNESCO (2005), Argudín (2005), Perrenoud (2007), Zabala y Arnau (2008), Denyer (2009), Gairín (2009), Roegiers (2010), Le Boterf (2014) y de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), para definir el término competencia como *la capacidad de movilizar de manera lógica y efectiva diversos recursos cognitivos (entendidos estos como conocimientos, valores y destrezas) que una persona emplea para resolver situaciones complejas que se le presentan y que, en un contexto determinado, mediante la experiencia y reflexivo de su desempeño se compromete hacia la transformación de su entorno.*

Para hablar específicamente del tema de las competencias directivas, se hizo un recuento de las aportaciones de Spencer y Spencer (1993), Bass y Avolio (1994), Hoyle, English y Steffy (2002), Villa (2003), Poblete (2004), Campo (2004), Gorrochotegui (2007), Puga (2008), Guerra (2008), Uribe (2009), De los Ríos (2010), Weinstein (2010), López (2010), Abregú (2011), Muñoz (2011), Medina (2012), Teixidó (2012), desde donde se hizo un proceso de recopilación de aquellas competencias que tenían que ver específicamente con las competencias que hacen de un director un excelente trabajo.

Descripción de la aportación

El foco principal del trabajo de investigación, se encuentra orientado hacia la conformación de un modelo de formación profesional de directores escolares con base en competencias, por lo que esta primera fase, de acuerdo con los objetivos específicos del protocolo, se encuentra una aproximación a la definición de competencias, a la identificación específica de las competencias directivas y, a su acercamiento y validación con quienes ejercen propiamente dicha labor como directores escolares de diferentes niveles educativos en México.

Resultados

Los resultados indican un primer acercamiento a las competencias directivas que debe de

tener un director escolar en su trayecto de vida profesional y por supuesto, aquellas en el que el Estado Mexicano debe de conformar un grupo de políticas públicas orientadas a su pleno desarrollo, antes de que el director entre en funciones.

A partir del análisis bibliográfico desarrollado, de las competencias mencionadas por los autores-64-, una mayoría (54%) se refiere a competencias atribuibles a la propia personalidad del director. El resto de las competencias, están divididas en: 24 competencias profesionales (21%) y 28 competencias instrumentales. Sin embargo del total de las 117 competencias la gran mayoría (97) son consideradas en solo una o dos veces lo que representa el 82%.

Al hacer un ordenamiento de las competencias de acuerdo con el número de veces que son considerados, se encontraron 8 competencias que son mencionadas más de 5 ocasiones por los diversos autores, destacando de las competencias personales el desarrollo y actualización profesional y el tener liderazgo y ser visionario; de las competencias profesionales el desarrollo de habilidades comunicativas, el desarrollo profesional de sus colaboradores, la negociación y el trabajo en equipo; y, de las competencias instrumentales la gestión de recursos o de manejar las finanzas y la planeación de proyectos.

La segunda parte de los hallazgos iniciales que se tienen en la investigación, corresponden a la aplicación de una encuesta abierta a 50 directores y directoras, de 16 estados de la República Mexicana, mismos que correspondían a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, medio superior y educación superior, los cuales contaban con una experiencia en el cargo directivo de entre 5 y 32 años, en donde se les solicitaba expresar cuales son las competencias que a su juicio debería contar un director escolar para tener éxito al frente de su institución.

De dicho instrumento se obtuvieron 134 competencias, las cuales, al igual que sucedió con el caso de los autores, se sistematizaron y fusionaron las que fueran similares, quedando un total de 73 competencias, de las cuales el 51% representaban aquellas de carácter personal, un 33% del tipo profesional y un 16% del tipo instrumental, siendo 11, las que fueron seleccionadas por ser las que se mencionaron con mayor número de frecuencia por los directores escolares.

Dentro del campo de las competencias personales se obtuvieron las de: asertividad, empatía, liderazgo, organización y toma de decisiones; en cuanto a las competencias profesionales, resultaron las de: comunicación, gestión, negociación y trabajo en equipo; quedando en el campo de las competencias instrumentales, las de manejo de conflictos y planeación. Al igual que en el caso de los autores, cerca de la mitad de las competencias estuvieron dentro de las llamadas competencias personales.

Un tercer momento en la investigación fue el reunir a un grupo de expertos, siete de México y tres de Venezuela, en donde a través de un grupo focal, se les mostraron las competencias encontradas, generando una discusión sobre aquellas que deberían de ser las principales competencias de un director escolar.

De ese proceso, se generaron 44 competencias, que una vez que pasaron por el proceso de descarte por similitud, resultaron 33, de las cuales el 67% quedaron en el caso de las competencias personales, 21% en el caso de las competencias profesionales y un 12% en el de las competencias instrumentales, resultando finalmente con las de mayor mención, 11 competencias que fueron, dentro de las personales: liderazgo, análisis crítico de problemas, sistematización de problemas, tolerancia y lectura política; por las profesionales fueron la comunicación y la negociación; y, finalmente por el lado de las instrumentales: la planeación y el análisis organizacional.

Haciendo un análisis de los resultados mostrados en los tres ámbitos de búsqueda, resultaron 18 competencias principales que deben de caracterizar a un buen director escolar que son, en orden de acuerdo con la coincidencia: Liderazgo, comunicación, negociación, planificación, trabajo en equipo, organización, lectura política, tolerancia, generar y sistematizar información, analizar críticamente los problemas, desarrollo de colaboradores, innovación, valores, asertividad, gestión, empatía, manejo de conflictos y toma de decisiones, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Competencias directivas encontradas. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El avance en el trabajo de investigación de la tesis doctoral que busca establecer un modelo de formación de directores escolares con base en competencias directivas, se establecieron las siguientes conclusiones:

1. Es posible pensar en un modelo de formación de directores basado en las competencias, alejado del modelo laboral mercantilista, en la búsqueda de un director comprometido con su entorno y en un ambiente de consenso.
2. Las competencias directivas necesarias para que sean utilizadas en el modelo de formación, serían, fundamentalmente 4: liderazgo, comunicación, negociación y planificación. Trabajo en equipo y organización en siguiente término y, finalmente, el desarrollo profesional de colaboradores, la innovación, los valores, la asertividad, la gestión, la empatía, el manejo de conflictos, la toma de decisiones, la lectura política, la tolerancia, el generar y sistematizar información y el análisis crítico de los problemas.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa, claves teóricas*. DF, México.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, DF, México: Trillas.
- Gairín, J. (2011). La innovación en las organizaciones educativas. Acción directiva e innovación en las organizaciones educativas. En J. Gairín, *Acción directiva* (pág. 33). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Guzmán, I., Marín, R., & Castro, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Synthesis*, 38-45.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc Graw Hill.
- Martínez, A. (2012). Liderazgo en la nueva escuela colombiana. En M. Delgado, *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (págs. 109-113). Granada, España: Universidad de Granada.
- Olmo, M. (2012). Un liderazgo resiliente aplicado por los directores/as escolares. En M. Lorenzo, *Respuestas emergentes desde la organización de las instituciones educativas* (págs. 381-390). Granada: Universidad de Granada.
- Pelayo, T. (2012). La escuela pública de educación básica en México. En M. Delgado,

Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas (págs. 101 - 107). Granada, España: Universidad de Granada.

Ruiz, M. (2013). *¿Qué es la formación basada en competencias? El sentido del sistema de estándares en este tipo de formación*. México, DF, México: Trillas.

Teixido, J. (2012). Construcción de liderazgo escolar y cambio de modelo directivo. En M. Lorenzo, *Respuestas emergentes desde las organizaciones de instituciones educativas*. Granada, Granada, España: Universidad de Granada.

Uribe, M. (11 de noviembre de 2009). Profesionalizar la Dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 303-322.

TRAYECTORIA PROFESIONAL Y MOVILIDAD HORIZONTAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL

Mariela Sonia Jiménez Vásquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala
msjimenez06@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados de un proyecto de investigación acerca de trayectorias docentes en educación secundaria en el estado de Tlaxcala en México, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Se caracterizaron las trayectorias de 300 docentes de 8 zonas escolares del subsistema de educación secundaria general a partir de su movilidad horizontal. Los ejes de análisis fueron la pertenencia a carrera magisterial y la realización de estudios de posgrado como mecanismo de movilidad horizontal. Los resultados revelan que un bajo porcentaje de docentes tiene movilidad media y baja, y que la mayoría tiene una movilidad estancada, situación que se refleja en las condiciones en las que desarrollan sus actividades profesionales: plazas laborales reducidas, salarios bajos, dos o más empleos, bajo ingreso a carrera magisterial y adicionalmente, ausencia de procesos de formación en estudios de posgrado.

Palabras clave:

Trayectorias docentes, movilidad, condiciones laborales

Introducción

Las orientaciones económicas a nivel mundial en las últimas décadas, han condicionado de manera notoria la segmentación del mercado de trabajo para toda la población económicamente activa. Esta situación se ha particularizado en el mercado académico a raíz de las reformas educativas y la reestructuración del artículo tercero para los docentes de educación básica. El modelo por competencias ha modificado sustancialmente el curriculum en todos los niveles educativos requiriendo de la formación de nuevos perfiles docentes que respondan a la formación integral de estudiantes. La realidad para los docentes es ajena en más de un sentido, a la realidad supuesta que alimenta la concepción de reformas a nivel de

sistemas, de currículum, de planes y programas, así como de operación de proyectos y aplicación de normas. Las condiciones laborales en las que transitan los profesores de educación secundaria son adversas dadas las características curriculares que fundamentan el otorgamiento de plazas por hora clase, situación que tiene menoscabo en su salario, en la dificultad para obtener plazas de base (los interinatos son elemento común), baja estabilidad en el empleo y reducida participación en carrera magisterial, son algunos de los elementos que caracterizan a este mercado académico. (Sandoval, 2001, Jiménez, 2013). El escenario y la atmósfera escolares idealizados en los documentos de reforma y en sus respectivos lineamientos de operación se ven seriamente obstaculizados por las circunstancias que enfrentan los actores principales de la educación. Adicionalmente, la diversificación de los perfiles profesionales para atender las distintas disciplinas implica que un alto porcentaje de docentes no tenga una formación pedagógica que les permita atender el proceso de enseñanza de forma adecuada.

En este sentido, en esta investigación se establece como opción metodológica la reconstrucción de la trayectoria profesional para caracterizar las condiciones laborales de los docentes a partir de la movilidad horizontal en educación secundaria, así como describir cómo las transiciones y los factores sociales y personales se interrelacionan para dirigirlos a caminos de mayor o menor éxito.

1. La trayectoria profesional docente y la movilidad horizontal. Elementos para su configuración conceptual.

El concepto trayectoria como forma de describir los itinerarios ocupacionales y laborales de los sujetos en el mercado de trabajo, tiene origen en la perspectiva sociológica y como eje de análisis la movilidad en la estructura socio-ocupacional. En el campo educativo los estudios de trayectoria se constituyen como un instrumento para describir el comportamiento de los sujetos en los ámbitos educativo, laboral o profesional. El concepto de trayectoria profesional se define como la sucesión de ocupaciones, funciones y estadios de desarrollo por lo que transitan los profesionales de la educación durante su vida laboral. Desde la perspectiva de algunos autores como Iglesias y Stropparo (2005), la reconstrucción de la trayectoria profesional permite identificar niveles de progresión en dos dimensiones: tiempo y espacio.

En la dimensión temporal, la trayectoria profesional se clasifica en estadios de desarrollo. Vargas (2000), los clasifica de acuerdo a la antigüedad como: carrera inicial, carrera media o carrera avanzada. La dimensión espacial alcanza diversos niveles de profundidad y diversificación de los ámbitos de trabajo en las actividades profesionales, el ámbito se refiere al número y variedad de funciones realizadas; la profundidad, al grado de libertad para el

desarrollo del trabajo y a la toma de decisiones de alta responsabilidad.

De manera natural, la trayectoria profesional se orienta de acuerdo a Vargas hacia dos posibilidades: la ampliación del puesto, mediante la incorporación de nuevas tareas de naturaleza análoga, y la elevación de la categoría del trabajo, generalmente asumiendo nuevas funciones y responsabilidades. El análisis de la movilidad mide los cambios ocupacionales en los sujetos y no en los momentos de un cambio social, la movilidad puede ser interna o externa (Jiménez, 2011).

La movilidad interna o también llamada intralaboral, se define como los cambios en la estructura jerárquica dentro de una misma organización y puede ser de dos tipos: vertical cuando se rota hacia puestos de mayor jerarquía u horizontal cuando no hay rotación de puesto pero si hay mejora en las condiciones salariales, situación que responde en gran medida a los programas de estímulos e incentivos que establecen las instituciones. Jiménez (2009) establece dos categorías para la movilidad interna, ascendente o estancada, como manera de caracterizar si hay o no cambios en la estructura socio ocupacional. La movilidad es un fenómeno que se presenta en mayor medida intragrupo, es decir dentro de la misma clase social, ya que existen pocas probabilidades en un sentido positivo de dejar de pertenecer a la clase en que se nació, aunque no de prosperar 'dentro'.

Esta situación es visible en los docentes de educación secundaria que tienen dos posibilidades de movilidad ascendente: La primera es una movilidad vertical, dirigida a la ocupación de puestos de gestión en los cuerpos directivos. Movilidad de la que no se ocupa este estudio ya que todos los docentes entrevistados son profesores ante grupo. La segunda, es un mecanismo de movilidad horizontal ascendente, mediante el incremento del salario profesional y del reconocimiento social y académico a través del ascenso a los diferentes niveles del programa carrera magisterial(A, B, C, D, E,), que vinculada con un trayecto formativo con estudios de cuarto nivel dirige a los docentes a una trayectoria de mayor profundidad en sus funciones, que en términos de Boado (2001), les otorga una posición y distinción dentro de sus instituciones como resultado de las cadenas de movilidad intragrupo.

2. Estrategia metodológica

Se realizó un estudio cuantitativo, de tipo transversal y retrospectivo, cuyo propósito fue caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de educación secundaria general del estado de Tlaxcala a partir de la movilidad horizontal. La población fue de 300 docentes de las 8 zonas escolares de este subsistema. Los datos se manejaron con el programa SPSS15, haciendo uso de la estadística descriptiva con frecuencias y porcentajes.

El instrumento de investigación se conformó por dos secciones, una de preguntas para identificar las características generales y otra que se recuperó datos de la trayectoria profesional de los docentes. Para el análisis de la movilidad horizontal ascendente y la tipificación de las trayectorias profesionales se establecieron tres rangos: movilidad media, movilidad baja y sin movilidad, estancada. Para la primera se consideró la presencia de dos variables: estudios de posgrado y carrera magisterial (EP/CM), para la movilidad baja la presencia de una de las dos variables (EP o CM) y en el rango de movilidad estancada, la ausencia de ambas variables (SCM y SEP). Los resultados se describen a partir de tablas cruzadas con porcentajes y gráficas.

Trayectorias profesionales y movilidad horizontal de los docentes de educación secundaria general.

Los estudios de posgrado son importantes para los docentes de educación básica, sin embargo no han sido un indicador determinante en el ingreso a carrera magisterial. La proporción de docentes que no han ingresado al programa carrera magisterial es igual para quienes tienen nivel de licenciatura que para quienes han realizado estudios de especialidad o maestría, en ambos casos es igual al 76%. En consecuencia, los porcentajes son iguales para quienes sí participan, 24% estudios de licenciatura y 24% de docentes con estudios de especialidad o maestría. El número de docentes con estudios de doctorado es muy reducido (F=2), la proporción de los que participan y no participan es la misma (50%). Este comportamiento en la población es una evidencia de que los estudios de cuarto nivel no son un rasgo que la mayoría de docentes busque como mecanismo de mejora en su situación laboral, sino más bien como mejora de su práctica profesional.

ESTUDIOS DE POSGRADO Y CARRERA MAGISTERIAL							
Sin estudios de posgrado	Participa en CM	No participa en CM	Total	Con estudios de posgrado	Participa en CM	No participa en CM	Total
Normal Superior	24%	76%	100%	Especialidad o Maestría	24%	76%	100%
Licenciatura	16%	84%	100%	Doctorado	50%	50%	100%

Tabla 1. Estudios de posgrado y carrera magisterial. En porcentajes.

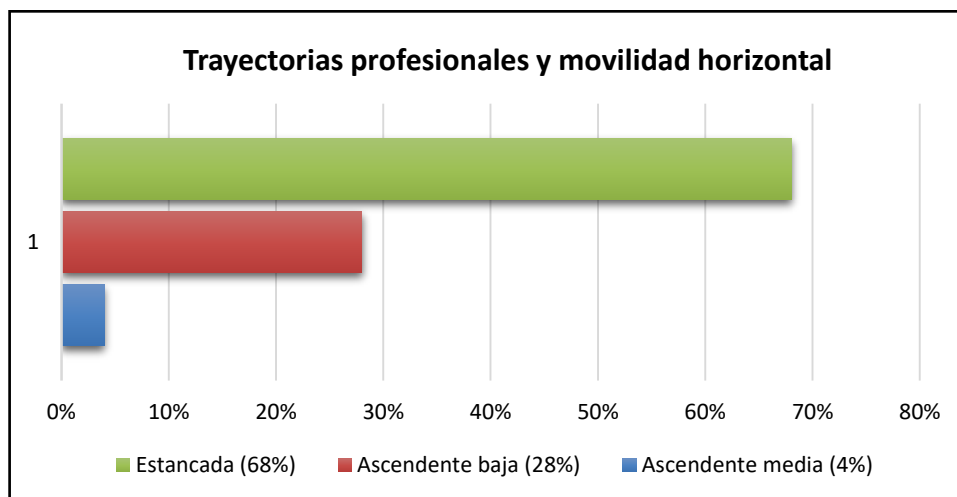
En el rango de movilidad ascendente media se consideraron a aquellos docentes que han ingresado a carrera magisterial en cualquiera de sus niveles y que han realizado estudios de posgrado (CM y EP); en el rango de movilidad ascendente baja a aquellos docentes que han ingresado a carrera magisterial o tienen estudios de posgrado (CM o EP); finalmente, la categoría movilidad estancada, agrupa a docentes que no están adscritos al programa carrera magisterial y que no tienen estudios de posgrado (SCM y SEP).

El análisis de la movilidad horizontal de los docentes de educación secundaria general,

muestra las condiciones de exclusión en la estructura socio ocupacional en el gremio magisterial. Trayectorias profesionales con movilidad ascendente media son desarrolladas por un reducido grupo de docentes (4%). En estos itinerarios profesionales se han conjugado factores personales (interés, perseverancia, motivación), relacionales (mecanismos de ingreso, adquisición de plazas) e institucionales (becas comisión, facilidad para desarrollar trayectos formativos) para que cursaran estudios de posgrado e ingresaran a carrera magisterial. Los docentes que se encuentran en estas condiciones han desarrollado acciones claras de mejoramiento profesional, ya sea por los estudios de cuarto nivel, por los procesos de formación continua o por ambos, Por otra parte, para los que han logrado la inserción a carrera magisterial, elevar su salario.

Una tercera parte, el 28% de los docentes tiene una trayectoria profesional con movilidad ascendente baja, han realizado estudios de posgrado o han logrado ingresar al programa "Carrera magisterial". La mayoría de los docentes (68%) tiene una trayectoria profesional con movilidad estancada, no ha realizado estudios de posgrado y tampoco ha logrado ingresar al programa de estímulos de carrera magisterial. En ambos tipos de trayectorias profesionales, estas situaciones evidentemente repercuten negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes que no están adscritos a carrera magisterial solamente realizan las acciones de formación continua que están establecidas en el calendario escolar pero no necesariamente acuden a los cursos o diplomados que se imparten por las estancias estatales de formación docente y que tienen valor en el indicador de carrera magisterial. Por otra parte, aquellos que no pertenecen al programa carrera magisterial o tienen plazas con bajo número de horas, en la búsqueda de satisfacer necesidades básicas los docentes buscan empleo en el subsistema o en otros niveles educativos, o fuera del sistema educativo, lo que de acuerdo a Sandoval (2001; 2009), genera una situación de poco arraigo a las instituciones y falta de identidad, aislamiento y difíciles condiciones laborales.

La confluencia de factores como las decisiones personales mediadas por procesos como la motivación intrínseca y las situaciones familiares; la situación económica, los filtros restrictivos de las evaluaciones, la falta de estímulos para realizar estudios de mayor nivel académico, así como las condiciones precarias del mercado de trabajo no coadyuvan al desarrollo de trayectorias profesionales de alta movilidad laboral y profesional en la educación básica.

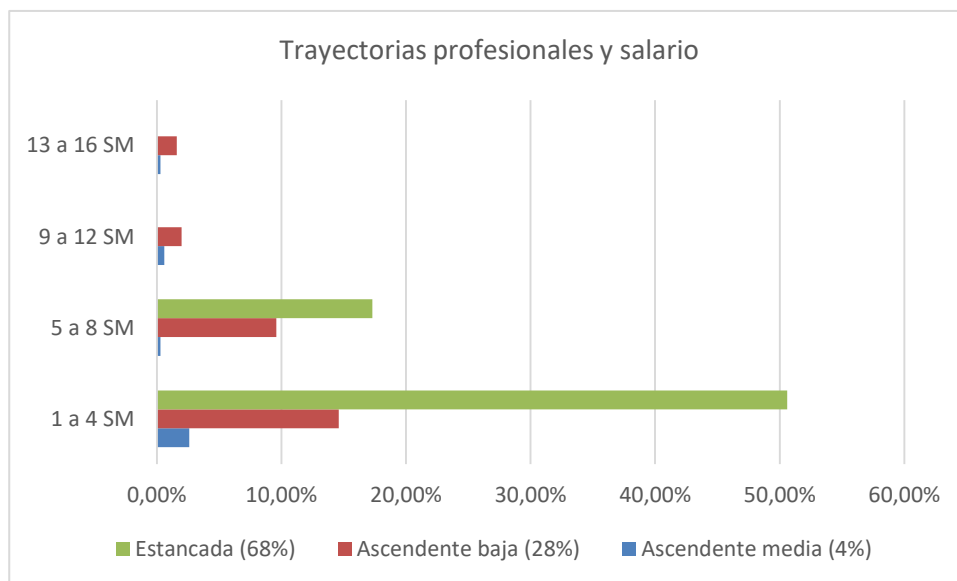


Gráfica 1. Trayectorias profesionales y movilidad horizontal. En porcentajes.

5.1 Trayectorias profesionales y condiciones laborales

El panorama salarial no permite homologar comportamientos dadas las condiciones de diversidad para la impartición de plazas docentes que imperan en el subsistema de educación secundaria. Los resultados obtenidos en el estudio no permiten generalizar tendencias pero si inferir mejora en las condiciones salariales de acuerdo a las transiciones que han tenido los docentes en sus trayectorias profesionales.

Es evidente que a medida que los rangos salariales aumentan, disminuye el número de profesores que los obtienen. La gran mayoría de los docentes obtiene de 1 hasta 4 SM (69.8%), de ellos la mitad de la población de estudio tiene trayectorias estancadas (50.6%), en menor porcentaje docentes con trayectoria ascendente baja (14.6%) y aún es menor el número de docentes con trayectoria ascendente media (2.6%).



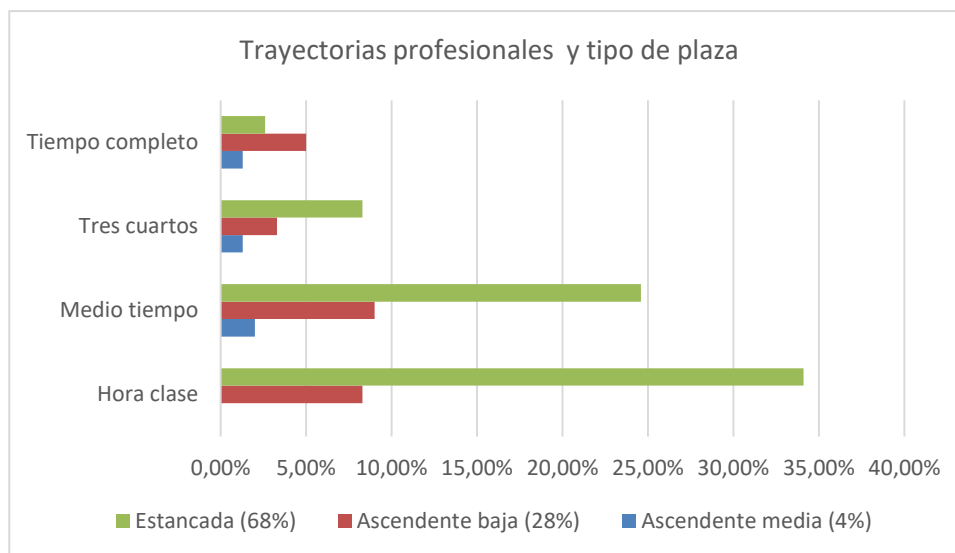
Gráfica 2. Trayectorias profesionales y salario. En porcentajes.

Sueldos de 5 a 8 SM son obtenidos en mayor medida por profesores con trayectorias estancadas (17.3%), y por docentes con trayectorias con movilidad baja (9.6%). Es muy reducido el número de docentes con trayectorias con movilidad media. Salarios más altos, de 9 a 12 SM y de 13 a 16 SM, son devengados por un reducido porcentaje de docentes (< al 3% en cada caso), pero es evidente que en su obtención ha actuado la movilidad media o baja.

Las condiciones del mercado de trabajo de los docentes de educación secundaria son precarias para un gran segmento de la población que conforma este nivel educativo. La organización del plan de estudios reclama profesores con perfiles diversos, así como cargas académicas específicas para la atención de las asignaturas, características que condicionan que un docente ingrese con horas clase y vaya adquiriendo de manera gradual incremento hasta conseguir tiempo completo. Sin embargo, hasta antes del 2008 que surgen los concursos de oposición, no existía un mecanismo formal que permitiera a los docentes incrementar de manera natural el número de horas o plazas laborales, condición que se dificultaba a medida que se avanzaba en la trayectoria profesional, convirtiéndose en un filtro altamente restrictivo si además no se apoyaban de mecanismos relacionales.

Esta situación se hace evidente en los resultados del análisis de la movilidad y el tipo de plaza. A pesar de que es muy reducido el porcentaje de docentes que tienen trayectorias profesionales con movilidad ascendente media (4%) se observa que son quienes tienen en mayor proporción plazas de tiempo completo (1.2%) y de tres cuartos de tiempo (1.2%), aunque el mayor porcentaje de docentes de este grupo ha obtenido plazas de medio tiempo (1.6%), situación que también puede ser atribuible al estadio de carrera en el que se

encuentren (inicial o media). No se identificó en este grupo el caso de ningún docente que tuviera plazas por horas clase, advirtiéndose la importancia que adquieren en la trayectoria profesional los momentos de transición que desarrollan los profesores en educación básica.



Gráfica 3. Trayectorias profesionales y tipo de plaza.

En el caso de los docentes que tienen trayectorias profesionales con movilidad ascendente baja, se identifica que han obtenido en mayor porcentaje plazas de medio tiempo (9%) y hora clase (8.3%); y que en respuesta a la dificultad que representa el incremento de horas clase, en menores porcentajes obtienen plazas de tres cuartos de tiempo (3.3%) y tiempo completo (5%).

Los procesos de exclusión del mercado de trabajo se advierten con claridad en los docentes con trayectorias profesionales estancadas, la gran mayoría tiene plazas de hora clase (34.1%), los porcentajes van disminuyendo a medida que el número de horas de la plaza se incrementa, medio tiempo (24.6%), tres cuartos de tiempo (8.3%) y tiempo completo (2.6%).

Conclusiones

Las características del mercado de trabajo en el subsistema de educación secundaria son determinadas por factores curriculares, organizacionales, sindicales, institucionales y relacionales que impactan en la diversidad y heterogeneidad del perfil profesional y laboral de los docentes. Las condiciones laborales muestran que los indicadores de calidad del empleo son precarios: plazas laborales de pocas horas, jornadas diversas, bajos salarios, otro empleo, bajo ingreso al programa carrera magisterial.

La caracterización de las trayectorias profesionales a partir de la realización de estudios de

posgrado y la pertenencia a carrera magisterial, revela que existe una alta estratificación en la estructura socio ocupacional del subsistema de educación secundaria. Un muy reducido porcentaje de docentes (4%) tiene trayectorias profesionales ascendentes con movilidad media, el 28% tiene trayectorias docentes con movilidad baja y la mayoría (68%) trayectorias estancadas.

El panorama general de las trayectorias profesionales de los docentes de educación secundaria evidencia que el sistema educativo mexicano tiene una grave disyuntiva a resolver en las próximas décadas. Por una parte, continua prevaleciendo el énfasis a la actualización docente y no se ha fomentado de forma decidida y clara una formación profesionalizante que sí tienen los estudios de posgrado; por otra parte, no se ha establecido de manera congruente un sistema bilateral que permita por una parte ir escalando posiciones en su plaza laboral, situación que ahora se bosqueja con el examen de oposición, y por la otra un sistema de evaluación docente con mayor techo financiero que permita el ingreso de un mayor número de docentes a medida que cumplan con los indicadores académicos establecidos. En la medida que se atiendan estas ausencias habrá mayor posibilidad de alcanzar estándares de mayor calidad en el aprovechamiento académico de los alumnos.

REFERENCIAS

- Boado, M (2001) Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. Notas para una investigación. Artículo de internet, página: <http://www.rau.edu.uy/fes/soc/revista/boado.html>. Fecha de consulta 03/05/2014
- Iglesias, G y Stropparo, P. (2005) "Informe de investigación: Una descripción de las trayectorias profesionales de los graduados de UCES 1996-2005". Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires. Consultado en <http://www.uces.edu.ar/departamentos/investigacion/archivos> [Fecha de consulta: 03/02/ 2015]
- Jiménez, M. (2009) *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de los Biólogos Agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. México, Bonilla Artigas Editores. ISBN-978-607-7588-07-8
- Jiménez, M. (2011) "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)" en Revista Iberoamericana de la Educación Superior, Núm. 3, Vol. II. Universia IISUE, en línea <http://ries.universia.net> [Fecha de consulta: 03/12/

2015]

Sandoval, E. (2001) "Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas" en *Revista Iberoamericana de Educación* Número 25, Profesión docente / Profissão docente, Enero - Abril 2001 / Janerio - Abril 2001. Consultado en <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm> [Fecha de consulta: 12/02/14].

Sandoval, E. (2009) "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México" Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, abril -sin mes, 2009, pp. 183-194 Universidad de Granada, España. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733013> [Fecha de consulta: 12/02/14].

Secretaria de Gobernación (2013) "Decreto de reforma de los artículos 3º. y 73º", en *Diario Oficial*, Poder Ejecutivo, primera sección, 23 de febrero de 2013. México. Consultado en http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/marconormativo/decreto_2013.pdf. [Fecha de consulta: 10/02/14].

Vargas, R. (2000) Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso Sanyo Video Componentes en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (2),2 Consultado en <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html> [Fecha de consulta: 10/02/14]

EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PRIMARIA EN EL APRENDIZAJE DOCENTE²⁶

Trinidad Mentado, Susana Aránega

Universidad de Barcelona

trini.mentado@ub.edu

Resumen

El período de prácticas *out door* del grado de formación del profesorado es una propuesta formativa integral en el que se conjuga teoría y práctica. Es el lugar de confluencia entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, por ese motivo está considerado como un período indispensable. Desde un enfoque cualitativo se revisa la situación actual del Prácticum de educación primaria en las universidades catalanas considerando la normativa, los documentos oficiales y la opinión de los estudiantes y de los coordinadores. Se analiza la organización del Prácticum y el papel de los centros receptores a través de las percepciones de estudiantes y coordinadores. Los datos analizados muestran la necesidad de revisión del Prácticum ya que a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años se aprecian algunas carencias que dificultan la optimización de este periodo formativo.

Introducción. El Prácticum en la construcción del conocimiento docente

Profundizar en el estudio sobre el conocimiento del docente se ha convertido en un fructífero campo de investigación de reciente consolidación. Sin embargo, la diversidad de enfoques teóricos que coexisten (Angulo, 1999; González y Fuentes, 2011), la pluralidad de aproximaciones metodológicas o la obvia fragmentación de un campo de investigación todavía emergente (Barquín, 1991) complica la clarificación y sistematización conceptual.

El período de prácticas constituye una fase importante en la construcción del conocimiento docente ya que en él se establece la confluencia entre el conocimiento académico derivado de la investigación formal, y el conocimiento práctico basado en la experiencia (González y Fuentes, 2011). La complejidad del aprendizaje se manifiesta cuando los futuros docentes de primaria se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento

²⁶ El artículo surge del proyecto de investigación en docencia universitaria (REDICE 1820-02) auspiciado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB) realizado durante el curso académico 2012-2013, bajo el título "*El Prácticum del grado de educación primaria como un elemento de transición al mundo laboral. Una aportación desde el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona*".

proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observan en el tutor/a, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en el que están inmersos.

Los saberes docentes no se reducen a los conocimientos científicos y pedagógicos. Para ejercer las funciones que le son propias requiere de otros saberes como los personales, y sociales que le permitan ejercer de manera efectiva y eficiente la tarea, así como los saberes prácticos que le faciliten reflexionar en la práctica y sobre la práctica. La mayor parte de estos saberes se desarrollan en la formación inicial, pero terminan consolidándose en la práctica.

Desde los trabajos de Schön (1983, 1988) sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales -que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social entre los que se encuentran los maestros y maestras-, nadie duda de que la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos. Incluso cuando el aprendizaje del contenido teórico se ha sido asimilado significativamente, no garantiza ni la permanencia de estos principios ni los conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en formas y procedimientos de actuación práctica. Morine (1989) y Feiman & Buckmann (1989) han constatado en sendas revisiones de estudios e investigaciones más recientes que aunque generalmente la formación realizada durante los cursos académicos en los centros universitarios tiene efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir los conceptos teóricos aprendidos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, abandonan prematuramente.

Por otro lado, forma parte de un rumor extendido el hecho de que en la universidad se enseña teoría y que la práctica se aprende una vez se inicia en el mundo laboral. Una dualidad entre teoría y práctica que podría variar si el diseño del Prácticum contemplara que la teoría facilitara la interpretación de la práctica o si la práctica fuese la fuente de los aprendizajes, para ello sería necesario desarrollar aprendizajes como la observación, la reflexión o la investigación en la acción que acompañaran la adquisición de los conocimientos. Sin una base teórica es difícil comprender muchas de las intervenciones y decisiones que se toman diariamente en los centros educativos.

Partiendo del carácter integral de la formación del maestro/a es aconsejable que toda la comunidad educativa (la Universidad y los centros educativos con todos sus agentes) participe directa o indirectamente en la formación inicial de los mismos. En este sentido, entendemos que el Prácticum deberían estar involucrados todos los docentes responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tanto cuantitativa como cualitativamente, el Prácticum es la espina dorsal de la formación de maestros por o que se defiende que éste debe responder a un proyecto global, que compagine los aspectos prácticos y teóricos que se aportan desde las diferentes asignaturas del Plan de Estudios, quizás con ello se consiga que la experiencia en los centros educativos no sea un simple paseo y se constituya en una verdadera inmersión pedagógica reflexiva. El Prácticum supone una experiencia planificada que permite a los estudiantes del Grado participar de unas vivencias que le posibilitan interpretar y aplicar los conocimientos desde unas actitudes concretas, con el objetivo de conseguir una mejora en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que permite una reflexión teórica.

Cambios en la concepción del Prácticum

El estudio realizado muestra cambios importantes en la configuración del Prácticum a partir del proceso de Bolonia (2010). Uno de ellos tiene que ver con la estructura y el aumento de créditos de la titulación y por consiguiente del periodo de prácticas. El total de créditos que el estudiante del grado universitario de maestros/as en Educación Primaria debe cumplimentar en su formación inicial en la Universidad de Barcelona es de 240c (1c ~ 10 horas). Otra importante novedad es la incorporación en los planes docentes de la formación inicial de maestros/as de primaria, las competencias como un requerimiento adicional a los aprendizajes hasta ahora exigidos, en las que se valora: el «saber» como conocimiento, el «saber hacer» como habilidad y el «saber estar o convivir» como actitud; de una forma global. De esta manera un maestro y una maestra serán competentes cuando sean capaces de demostrar que, frente a una situación problemática, pone en funcionamiento de forma armónica conocimientos y habilidades para aportar una respuesta coherente, adecuada, responsable (Le Boterf 2011 y 2013; Perrenoud 2004; Zabalza 2006 y 2009). Pero el verdadero desarrollo de las competencias se genera cuando los saberes, habilidades y actitudes entran en acción para aportar respuestas responsables a dilemas o situaciones propuestas... y se demuestran en la acción (Más y Tejada, 2013)

De esta forma, el Prácticum constituye una pieza clave tanto en el desarrollo como en la evaluación de algunas de las competencias exigidas en la titulación de maestro/a. Nos referimos a competencias personales, sociales, cognitivas así como aquellas competencias transversales que si bien se introducen a través de todas (o casi todas) las asignaturas, tiene su culminación durante el período del Prácticum.

Pero esta vinculación no es inconsciente ni involuntaria, esta fusión de saberes durante el período del Prácticum se produce si existe una adaptación metodológica que contemple como mínimo tres fases:

- *Una fase previa de preparación* de aquellas habilidades que el estudiante deberá poner en funcionamiento en el centro educativo: observación, registro, recopilación, síntesis organización de los datos, relación entre conocimientos y reflexión sobre los mismos, atención y memoria a largo plazo; comunicación con diversidad de registros a nivel individual y colectivo; trabajo en equipo con docentes del centro.
- *Una fase de seguimiento* en la que se exija a los estudiantes evidenciar todas aquellas situaciones de aula, de centro, y que se realicen con la comunidad educativa que pueden relacionarse con sus aprendizajes.
- *Una fase posterior de cierre* en la que se le exija una reflexión sobre todos aquellos aprendizajes adquiridos durante este rico período de prácticas.

Unas fases que pueden tener un contenido y/o formato diferente según el diseño y la finalidad de las prácticas, veamos dos de ellas que pueden ser contrarias entre sí:

- Las prácticas sin antecedentes teóricos. En este caso el período de prácticas debería estar ubicado antes o durante la impartición de determinadas asignatura unidas al Prácticum. Su objetivo es facilitar que los estudiantes observen la realidad, sin condicionamientos previos, que aprendan a identificar situaciones, a reflexionar sobre ellas y buscar la teoría que la explica y/o sustenta. En este caso las asignaturas deberían tener un alto grado de coordinación con el Prácticum para garantizar que la teoría se construya a partir de la práctica.
- Las prácticas al final del trayecto. En el caso contrario situamos las prácticas durante o al final del itinerario formativo. Su finalidad principal es observar e identificar en las aulas todo aquello que se ha ido desarrollando en las diferentes asignaturas. En este caso durante la práctica se reflexiona sobre lo ya adquirido.

Los aprendizajes que se consiguen en cada fase son diferentes. En el primer caso se fomenta el logro de unas competencias que configuran un perfil profesional inductivo, capaz de identificar situaciones, analizarlas y de buscar las informaciones necesarias para aportar las respuestas posibles. En el segundo se fomenta un perfil competencial que, aunque también reflexivo, mantiene una tendencia más aplicativa, puesto que el descubrimiento está supeditado a lo ya aprendido.

Sin posicionarnos en ninguna de las dos situaciones que destacamos podríamos hablar de una fase intermedia en la que se pudieran compaginar simultáneamente las prácticas con la teoría en las que durante el mismo período se pudieran armonizar ambas fases. Si la formación inicial debe poner énfasis en el logro de las competencias docentes, debería optimizar el contacto que los estudiantes tienen con la realidad para crear tanto unas habilidades profesionales como unos hábitos reflexivos, de observación, de investigación en la práctica que les acompañe a lo largo de toda su vida profesional posterior. Ello será más viable según hayan sido sus aprendizajes y experiencias anteriores. Parece indispensable pues identificar qué conjunto de saberes aportan las prácticas a lo largo del grado y de qué forma los estudiantes los integran durante este período.

Método

En el marco de la investigación cualitativa hemos optado por el método interpretativo como marco que orienta los pasos a seguir. De ahí que, las fases de la investigación (análisis documental y elaboración del marco teórico, recogida de información, análisis e interpretación de la información, resultados, conclusiones y difusión) responden a un proceso cíclico en el que cada fase se alimenta de la anterior. La aportación del pensamiento y sentimiento de los estudiantes y coordinadores que están en contacto directo con los centros educativos es indispensable para interpretar las informaciones. La muestra, extraída de la Universidad de Barcelona (UB), Universidad Autónoma de Barcelona (AUB) y Universidad Abad y Oliva CEU (UAO), no pretende ser representativa pero sí busca la saturación. Queda configurada por:

- 4 estudiantes de tercer curso del Grado de Primaria;
- 5 estudiantes de cuarto curso del Grado de Primaria;
- 1 grupo de 5 estudiantes delegados de primaria (incluidas las menciones);
- 3 coordinadores del Prácticum, 1 por cada universidad.

Se analizan los documentos oficiales: textos legislativos; planes de estudios de las universidades; guías de Prácticum de cada universidad. Como instrumentos de recogida de información se utilizan los grupos de discusión con los estudiantes y las entrevistas en profundidad con los grupos de estudiantes representantes y los coordinadores. A partir de la información recogida en las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y análisis documental y siguiendo las unidades de significación, se organizaron las siguientes categorías e indicadores de análisis:

Cuadro 1: Categoría e indicadores de análisis

CATEGORIAS	INDICADORES
ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM	<p>Estructura dentro del plan docente</p> <p>Vinculación teoría –práctica</p> <p>Vinculación con otras asignaturas del plan de estudios</p> <p>Vías de acceso al Prácticum</p> <p>Requisitos para hacer las prácticas</p>
TEMPORALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM.	<p>Nº de créditos del Prácticum.</p> <p>Horas de estancia en la escuela.</p> <p>Calendario del Prácticum</p>
EVALUACIÓN DE LA VINCULACIÓN ENTRE EL PRÁCTICUM Y LA ASIGNATURA DE SISTEMA	<p>Situación de la asignatura: Sistema Educativo y Organización Escolar o similar dentro del Plan de estudios.</p> <p>Estrategias de vinculación.</p> <p>Integración de contenidos teóricos trabajados</p>
EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	<p>Porcentaje que evalúa la escuela y porcentaje que evalúa la universidad, del Prácticum del estudiante.</p> <p>Actividades que se solicitan en el Prácticum.</p> <p>Apartados que tienen las guías, memorias, dossier, etc.</p> <p>Pautas que establece la facultad realizar los trabajos.</p> <p>Requisitos de evaluación por parte del tutor/a universitario.</p> <p>Papel del tutor/a universitario. Funciones, requisitos para ser tutor/a</p>
PAPEL DE LA ESCUELA DE PRÁCTICAS	<p>Dossier del estudiante</p> <p>Papel del tutor/a de la escuela. Funciones, requisitos para ser tutor/a de prácticas.</p> <p>Opinión sobre la selección y adjudicación de las escuelas para al Prácticum.</p>
CONVALIDACIÓN DEL PRÁCTICUM	<p>Convalidación de la experiencia profesional</p> <p>Requisitos de la convalidación de la experiencia profesional.</p> <p>Porcentaje de estudiantes que solicitaron el año pasado convalidación de las prácticas</p>
GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	<p>Grado de satisfacción del Prácticum.</p> <p>Preparación para hacer el Prácticum.</p>
EVALUACIÓN DE LOS COORDINADORES Trabajos realizados por los estudiantes	
NUEVAS FORMAS DE ORGANIZAR EL PRÁCTICUM	Si tuvieran que organizar el Prácticum, ¿cómo lo harían?

	Cambios en la organización el Prácticum. Propuestas de organización del Prácticum.
--	---

Fuente: Elaborado por el equipo investigador

Las características de cada una de estas categorías e indicadores quedan definidas a través de enunciados, además de ser mutuamente exclusivas e inclusivas.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos nos permite determinar algunas categorías de análisis que con mayor frecuencia aparecen en el discurso de los estudiantes. Son las siguientes: relación entre teoría y práctica; período de prácticas; contenido del Prácticum y tutorización del centro. Veámoslas en detalle.

Relación entre teoría y Prácticum

Se observa una dualidad, mientras algunos estudiantes consideran que la formación teórica debe ser previa a la toma de contacto con los centros, otros consideran que todo lo que ocurre en un centro educativo les despierta la capacidad de observación y que les estimula a estar más atentos a la teoría. Así, la teoría después de la práctica o de forma simultánea no solamente facilita la comprensión de la teoría sino que motiva su análisis y adquisición.

Por su parte los coordinadores creen que los estudiantes aprenden más en las prácticas que durante el periodo de formación teórica, al tiempo que consideran que el Prácticum ayuda a los estudiantes a percibir la teoría desde otra perspectiva: como necesaria o fundamental para entender aquello que ocurre en los centros escolares.

Las asignaturas que los estudiantes cursan en la formación inicial están organizadas por disciplinas mientras que perciben que en los centros se trabaja de manera globalizada y los contenidos se tratan de una forma interdisciplinar. Observan la desconexión entre las metodologías que se desarrollan en las aulas son diferentes a las que se utilizan fuera.

Consideran que hay aspectos muy necesarios en la práctica y que no se desarrollan en la universidad además de los ya citados y que están en relación con el equipo docente, la comunidad educativa o las TIC, con los conflictos o problemas que surgen a diario en el aula de disciplina o conducta u otros temas de carácter más emocional ya sea con los alumnos/as o con uno mismo (gestión emocional del propio docente).

Período de prácticas

En las tres universidades seleccionadas para la muestra podemos observar que los créditos dedicados al Prácticum se distribuyen de manera parecida, solo varía la distribución temporal

y el calendario.

Cuadro 2: Relación de los créditos del Prácticum en las tres universidades

Curso	UB	UAB	UAO
1º	0c	0c	0c
2º	Prácticum I 6c	Prácticum I 6c	0c
3º	Prácticum II 30c.	Prácticum II 12c. Prácticum III 2c.	Prácticum I 21c
4rt	Prácticum III 9c.	Prácticum IV 12c. Prácticum V 12c.	Prácticum II 21c
Total C.	45c	44c	42c.

Datos extraídos de las webs oficiales de las universidades de la muestra

Coinciden en que no se cursa el Prácticum durante el primer curso, en la UB se distribuyen en 3 cursos de duración muy asimétrica, en la UAB se distribuyen en 5 de corta duración y en la UAO se distribuyen en 2 cursos de larga duración cada uno.

En cuanto a los períodos de prácticas los estudiantes consideran positivo que durante el primer año éste sea breve ya que puede ayudar al futuro maestro a decidir si han escogido la profesión adecuada. Pero también son conscientes de que si las prácticas estuvieran más repartidas a lo largo del grado la mejor relación teoría - práctica sería óptima.

Los estudiantes no valoran positivamente las prácticas intermitentes (ir al centro educativo solo unos días de la semana) ya que consideran que durante los días alternantes no se pueden vivenciar determinadas situaciones y no es posible un seguimiento de la realidad escolar. Solo se considera adecuado cuando se realiza una inmersión de unas semanas seguidas. Esta inmersión favorece la proximidad con los docentes y facilita la posibilidad de reflexionar en profundidad así como experimentar ciertas situaciones de equipo docente o de contacto con la comunidad educativa. Las intermitencias dificultan las reflexiones ya que están más centrados en ver lo que ocurre, que saber por qué ocurre.

Contenidos del Prácticum

La existencia de planes docentes específicos para este período de Prácticum con todo lo que ello supone: competencias transversales y específicas, objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos, habilidades y actitudes, en los que se especifica claramente los bloques temáticos, la metodología, las actividades y el sistema de evaluación; pone de manifiesto la importancia que recibe dentro de la formación inicial de los docentes.

Aun así, los estudiantes consideran que hay algunos contenidos relativos al centro y/o la comunidad educativa que no se reflejan en los contenidos del grado (o se reflejan muy transitoriamente) y que son parte de la vida del docente para los cuales se requieren habilidades, conocimientos y actitudes concretas que desde la Universidad no se están desarrollando. Los estudiantes se refieren a aspectos tales como las relaciones con el equipo docente y el trabajo en equipo que se realiza en las coordinaciones, claustro u otros encuentros. De la misma forma, la relación con las familias en distintos momentos del día y por diferentes finalidades, es un aspecto muy poco ahondado en el grado, teniendo en cuenta que es una tarea muy común y en ocasiones compleja.

El uso de las TIC relacionado con la metodología se considera muy necesario en la observación de la práctica y para lo que no se sienten suficientemente preparados (tampoco lo están la mayoría de los docentes que tienen material tecnológico por optimizar). La organización del alumnado así como la participación en la gestión del aula y/o centro es otro de los aspectos que destacan en los que sienten debilidades como futuros docentes. Las prácticas tienen un enfoque mayoritariamente centrado en el aula y en la didáctica.

Los coordinadores coinciden con los estudiantes en la necesidad de incluir contenidos más relacionados con la realidad de los centros como el uso de las TICs, o la asistencia a las reuniones del claustro y reuniones con familias.

La tutorización del centro

La tutorización que reciben los estudiantes por parte de los tutores de los centros es un aspecto destacable que favorece o dificulta su entrada y su estadia en el mismo. Para los estudiantes es relevante tener un buen tutor/a que oriente, favorezca la reflexión, cuente con su opinión en algunos momentos, les facilite la proximidad con los alumnos/as de primaria, en definitiva que les haga sentir a gusto con lo que hacen y puedan aprender de sus saberes y no solamente observar desde la lejanía, en un rincón de la clase.

El papel del tutor es determinante no solamente para los aprendizajes que realizan en el Prácticum sino también para el desarrollo profesional del futuro docente. Ello puede provocar distorsiones en la percepción de lo que ocurre en el interior del centro y de las aulas. Las percepciones del Prácticum dependen más de quien sea el tutor del centro y de la universidad que de las actividades o del contenido de la enseñanza aprendizaje en el centro.

La percepción del tutor del centro sobre el estudiante influirá en el trato de los alumnos/as de primaria y ello incidirá directamente en su motivación y desarrollo profesional.

De la misma manera, las actividades diseñadas para el Prácticum cobran mayor o menor

importancia en función de la “calidad” de la tutorización del tutor del centro educativo. De él posiblemente dependerá que muchos de los aspectos de la teoría puedan transferirse durante la práctica así como la precepción que el estudiante en prácticas tiene del centro.

Algunos aspectos que se tratan esporádicamente durante el grado (relación con las familias o resolución de conflictos en el aula, etc) tienen como único modelo el tutor/a de prácticas. De ahí que, una de las propuestas que se apuntan es que las prácticas que se realicen en centros de tipología diferente. Ello facilitaría que cada estudiante llegara a tener una idea más generalizada del sistema educativo.

Conclusiones

Las reflexiones anteriores nos llevan a considerar el Prácticum como un período formativo esencial en el aprendizaje del docente y construcción del conocimiento, donde la relación teoría-práctica, los momentos de la formación práctica, la supervisión y mentorización de los tutores de los centros y de la universidad son los aspectos que más preocupan a los estudiantes y docentes.

El Prácticum como parte esencial del currículum en el Grado de Primaria es espacio formativo clave en el alumnado para provocar la construcción del pensamiento práctico. Para un desarrollo satisfactorio de esta etapa formativa será necesario tener en cuenta la diversidad de situaciones, su carácter dinámico, evolutivo, incierto y creador, la lucha habitual entre el conocimiento académico y el conocimiento experiencial que ponemos en juego en las situaciones de la vida profesional o cotidiana, el carácter interdisciplinar de las situaciones, la necesidad de considerar tanto la dimensión comprensiva de las situaciones (conocer lo que es, lo que pasa) como la dimensión prescriptiva, normativa, de acción (saber lo que debe ser, lo que queremos hacer y formar).

Los planes docentes del Prácticum del grado de primaria están diseñados para orientar la estancia de los estudiantes (PI), para observar y hacer algunas aportaciones a la dinámica de clase (PII y PIII) pero no contribuye a la totalidad del conocimiento profesional que precisa para el ejercicio de su profesión. Para ello, entendemos que los planes de estudios deben responder a criterios consensuados, fruto del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa implicada y que respondan a los siguientes principios básicos:

- 1) Que respondan a los compromisos de la Universidad con la sociedad, con conocimiento, experiencia científica y tecnológica actualizada. El Prácticum debe responder a las líneas propuestas por la "Estrategia de Lisboa" (2000-2010) donde se pide a las universidades que se modernicen, que mejoren su rendimiento y sean competitivas; utilicen de manera más eficaz el capital humano y eviten la duplicidad

formativa. Entendemos que desde la universidad es posible y necesario ofrecer a los estudiantes una combinación adecuada de conocimientos y competencias para que, además de ciudadanos comprometidos, sean aptos para la profesión.

- 2) Que propicien la relación teoría-práctica de forma clara. Es imprescindible un cambio en el tratamiento metodológico de la enseñanza de las disciplinas en la formación inicial, que además de tener un adecuado nivel científico-didáctico deben estar estructuradas entorno a la teoría y la práctica. La mejor opción, sin duda, sería la de compaginar las clases teóricas con las prácticas de manera que la teoría surgiera de casos prácticos observados de la realidad. Consideramos vital, combinar lo conceptual e informativo con lo práctico y situacional.
- 3) Que responda a una organización flexible. Dada la importancia de la acción tutorial, la elección del tutor del centro educativo debería realizarse siguiendo criterios de excelencia y compromiso con la tarea y el estudiante a cargo.
- 4) Finalmente, debe ser objeto de retroalimentación permitiendo la evaluación sistemática de todos los procesos.

REFERENCIAS

- Angulo, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez G. mez, A.I.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 261-319.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesorado. *Revista de Educación* (294), pp. 245-274.
- Feiman, S. & Buckmann, M. (1989). *Describing Teacher Education: A framework and illustrative findings form a longitudinal study of six students*. *Elementary SchoolJournal*, 89, 3G5377.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (354), pp. 47-70.
- Le Boterf, G. (2011) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Edit, D'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G (2013) *Construire les compétences individuelles et collectives*.Groupe Eyrolles. Paris.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013) *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid. Síntesis.

- Morine, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective pedagogical decisionmaking. *Journal of Teacher Education* (50), pp. 4652.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1988). Educating teachers as reflective practitioners. In P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. Luis Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2009) Prácticum y formación ¿En qué puede ayudar el Prácticum? Conferencia del *Symposium Internacional sobre el Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. POIO.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN UN CONTEXTO PENITENCIARIO, DOS EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Joaquín Vázquez-García; Maura Hiraes-Pacheco; Lourdes
Rocío Botello-Valle.

Universidad Autónoma de Baja California. México

joaquin vazquez@uabc.edu.mx

Resumen

La reinserción social reconoce como parte de los derechos humanos el acceso a la educación, dirigida a la población penitenciaria sin distinciones y tendiente a ofrecer oportunidades formativas en el cumplimiento de las sentencias imputadas. La Dirección de Seguridad Pública de Baja California y la Universidad Autónoma de Baja California suscriben convenio de colaboración en 2006 y 2016 con la finalidad de vincular sus objetivos institucionales para ofrecer acceso a la licenciatura en Ciencias de la Educación a internos del Centro de Reinserción Social “El Hongo 1”. Se concluye la primera experiencia formativa en 2012 con 12 personas postulantes al egreso y en 2015 se inician los cursos de la segunda generación.

Contextualización

La Universidad Autónoma de Baja California y la Dirección de Seguridad Pública del Gobierno del Estado de Baja California signan en 2006 un convenio para favorecer la apertura de oferta educativa superior a internos que cumplen sentencia en el Centro de Reinserción Social “El Hongo”. El programa educativo convocado es el de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se forma la primera generación en el periodo 2007-2012 y la segunda generación inicia en 2015. Con la modalidad se responde al Plan de Desarrollo Institucional para atender a sectores vulnerables.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Título I. De las Garantías Individuales, dispone en el Artículo 18 que, *sólo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de ésta será distinto del que se destinare para la extinción de las penas y estarán completamente separados. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios*

para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres cumplirán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto. Bajo tal perspectiva jurídica, el cumplimiento de tales disposiciones deberán ser atendidas bajo los referentes pedagógicos y normativos aplicables al tipo de institución penitenciaria y a la naturaleza de los delitos, sean del fuero común (afectación directa a la persona) o federal (aquellos que afectan la salud, la economía y en general la seguridad del país o los intereses de la federación). A la par, el reconocimiento de las condiciones pedagógicas en reclusión se aborda en diferentes documentos a nivel mundial, como son las Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos (Helsinki, Dinamarca (1949); Montreal, Canadá (1960); Tokio, Japón (1972); París, Francia (1985); Hamburgo, Alemania (1997); Belém, Brasil (2009) y Malmö, Suecia (2011).

La población penitenciaria en Baja California asciende a 14,839 internos (agosto de 2016) y en el CERESO El Hongo 1 es de 4,115 personas de género masculino. Cabe mencionar que en la entidad se encuentran privadas de su libertad 14,159 hombres y 680 mujeres.

La oferta educativa de la UABC en el contexto penitenciario se limita al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, programa dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas.

La iniciativa expuesta surge debido a las crecientes necesidades formativas en los centros penitenciarios estatales y municipales, donde regularmente se ofrecen los programas correspondientes al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (primaria y secundaria), además de la preparatoria abierta, de la Secretaría de Educación Pública. Como parte de las dinámicas tendientes a la reinserción social, los internos reciben la oportunidad de iniciar o culminar su formación académica, a solicitud voluntaria del interesado y contando con los apoyos necesarios para la realización de las actividades.

Al tenor de la Política institucional de oferta educativa pertinente con calidad y equidad, se enuncia en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2007-2010, suscrito en la administración rectoral del Dr. Gabriel Estrella Valenzuela, que *para la Universidad es prioritario continuar con los esfuerzos tendientes a generar oportunidades de formación en condiciones de equidad.* La firma de convenio interinstitucional entre la UABC y la Dirección de Seguridad Pública del Gobierno del Estado de Baja California en 2007 permite la apertura del programa educativo, acción que en 2015 se revisa para adecuar condiciones e instrumentar la apertura de la segunda generación de internos en la licenciatura.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 se declaran como valores (p. 125) la Confianza, Democracia, Honestidad, Humildad, Justicia, Lealtad, Libertad, Perseverancia, Respeto, Responsabilidad y Solidaridad. La Justicia se enuncia como el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de las libertades individuales y la igualdad de oportunidades, buscando equidad e

imparcialidad. La educación en las personas privadas de la libertad se reconoce como parte de los derechos humanos que deben brindarse al interior de los centros penitenciarios, como parte de la reinserción promovida en el cumplimiento de las sentencias.

El PDI 2015-2019 enuncia en el apartado II (p. 49), correspondiente a la responsabilidad social universitaria, indica que en el ámbito de la gestión socialmente responsable del conocimiento y la cultura, la universidad debe... *Ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento y a la cultura, en particular de grupos vulnerables (acceso y democratización del conocimiento)*. Se reconoce la participación institucional en la formación de personas organizaciones cerradas, como aspecto medular en la extensión de servicios y en la colaboración en sustentar los principios declarados en la planeación universitaria.

El seguimiento de las experiencias formativas en penitenciaría implicó investigar el desarrollo de educación social, las condiciones vigentes en seguridad pública para diseñar un modelo pedagógico dirigido a un centro de alta seguridad, formar profesorado y sistematizar la extensión de los servicios. Se suscribe un nuevo convenio en 2015 para iniciar segunda generación.

Descripción de la aportación

La población de internos que inician el proyecto en 2007 fue de 26 y los estudios propedéuticos de 20 alumnos no fueron cursados en el CERESO; 4 cursaron preparatoria abierta en el penal; 1 concluyó su preparatoria abierta y la secundaria para adultos mientras que uno más ha realizado sus estudios de primaria y secundaria para adultos, así como la preparatoria abierta. Respecto a los antecedentes académicos al momento del ingreso al centro, se ubica que 9 alumnos poseían estudios de educación media superior, 2 no la concluyeron, 2 tenían secundaria terminada y 1 aún no concluía la secundaria. Se presenta un caso de un alumno que poseía décimo grado de *high school* (nivel educativo previo a la educación superior o universitaria) pero que ingresa a cursar los programas ofrecidos en el CERESO.

Los 11 estudiantes universitarios restantes que inician su licenciatura poseen estudios a nivel superior, uno de ellos posee grado de Cirujano Dentista, uno más el de Licenciado en Educación Física y tercer semestre de la Licenciatura en Derecho. Otro alumno posee noveno semestre de la Licenciatura en Administración de Empresas; uno cursó cinco semestres de la Licenciatura en Derecho; 5 más cursaron cuatro semestres de las licenciaturas en Contaduría Pública, Informática, Ingeniería Civil, Arquitectura y Educación Primaria, respectivamente. Por igual se presenta un alumno con estudios de segundo semestre de Agronomía y un estudiante más de segundo semestre en Ingeniería Industrial en Producción.

Se destaca que los ahora estudiantes de la UABC fueron sometidos al examen psicométrico, al EXHCOBA (examen de habilidades y conocimientos básicos), a la vez de presentar los

documentos probatorios de ingreso exigidos a los aspirantes. De tal manera, no existió criterio diferenciado ni preferencial para aceptar a los estudiantes. El grupo de solicitantes poseía (al inicio de los cursos) un promedio de edad de 34.4 años, donde la persona de menor edad tuvo 23 años y la mayor de 51.

La deserción (53.84 %) se presenta en apego a la revisión de los procesos penales de los internos, en los cuales procedió la libertad anticipada de 16 personas. Las prácticas académicas del alumnado consideran el trabajo al interior del centro, con atención a 34 alumnos en alfabetización, 105 inscritos en primaria, así como 202 en secundaria. En preparatoria abierta cursan estudios 461 internos, además de 58 personas en programa de inglés y computación, además de la integración de grupos de lectura con 1584 participantes. La población total en el penal es de 4 internos (datos a diciembre de 2011. Fuente: Secretaría de Seguridad Pública de Baja California). En 2012 se realiza la clausura de los cursos de licenciatura con la participación de 10 candidatos al egreso.

En octubre de 2015 se inician las actividades académicas de la segunda generación, cohorte 2015-2019, integrada por 36 personas. Los antecedentes formativos indican que 24 (66 %) internos obtuvieron su certificado de educación media superior en el programa de preparatoria abierta de la SEP, como parte de las acciones de reinserción social en el CERESO. Cinco alumnos proceden del subsistema de educación tecnológica, tres de Colegio de Bachilleres, tres de distintos subsistemas y uno de certificación de conocimientos a través del Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública. Tres alumnos estuvieron inscritos en alguna licenciatura en la UABC y ninguno posee estudios superiores concluidos.

En relación con el proceso de selección, los aspirantes fueron examinados de acuerdo con las funciones estimadas por el Comité de Equidad de la UABC (artículo 22 del Estatuto Escolar) conformado en febrero de 2013 y que estima en el artículo primero que *el Comité de Equidad de la Universidad Autónoma de Baja California, tiene la atribución de proponer el ingreso de aspirantes en los programas educativos y troncos comunes cuando haya cupo, atendiendo consideraciones de equidad social, humanitarias, de salud y otras que estime pertinentes. Se determina como parte del proceso de selección la identificación de internos de CERESO que, a juicio de las autoridades penitenciarias, reunieran requisitos de perfil psicológico y pedagógico idóneo para postular las candidaturas ante la UABC.*

Se aplicó entrevista a los aspirantes, formulada por profesores de la Facultad de Ciencias Humanas, con la finalidad de conocer la experiencia obtenida en el trabajo que poseen como monitores pedagógicos en programa de alfabetización, primaria, secundaria y preparatoria, además de habilidades técnicas y artísticas. De igual forma se identificaron las expectativas de los internos con la formación académica de la licenciatura y los conocimientos previos exigidos para cursarla. El comité determina que los 36 aspirantes son aptos para ingresar a la UABC. La edad

promedio de los estudiantes es de 39 años, siendo de 58 años la máxima y de 24 años la mínima. Cabe mencionar que la totalidad de integrantes de la segunda generación participa como instructor de algún programa en el área educativa del CERESO.

Durante la primera experiencia formativa se desarrolló el plan de estudios 2003-2 denominado Modelo Curricular Flexible por competencias. Para la segunda generación se aplica el plan de estudios modificado en 2012-2 y que responde a la misma naturaleza curricular que el inicial y que contiene 350 créditos, distribuidos en ocho semestres. La estructura académica se organiza en ocho semestres, de los cuales los dos primeros integran el tronco común. En énfasis en la profesión se realiza en los seis semestres restantes, ubicando la etapa terminal en séptimo y octavo semestre.

Las condiciones de reclusión no identifican la posibilidad de uso de la plataforma institucional de *Blackboard Academic Suite*, como se planteó en 2007, debido a la restricción de acceso a fuentes de información en internet. No se descarta diseñar las unidades de aprendizaje en ese medio tecnológico pero en todo caso será para conjuntar contenidos y dirigir actividades hacia los coordinadores de área educativa en CERESO, como personal adscrito al centro y quienes tienen los accesos a recursos educativos distribuidos en red. En la presente oportunidad se dispone de la intervención de profesorado contratado formalmente en la facultad para dirigir las actividades pedagógicas, con la colaboración del personal de área educativa de CERESO, de los internos integrantes de la primera generación y del alumnado que cursa la unidad de aprendizaje optativa de Educación en Contextos Penitenciarios.

El modelo se apoya en la figura de los monitores pedagógicos (alumnos de curso optativo, además de los internos de la primera generación de la licenciatura) quienes intervienen desde el diseño de las acciones formativas, elaboración de recursos pedagógicos y evaluación de los productos obtenidos. El CERESO obtuvo recursos económicos para solventar los pagos de inscripciones, para compra de equipos de cómputo, impresora láser y pizarrón electrónico.

La responsabilidad de impartición de las unidades de aprendizaje (cursos o materias) está a cargo de profesorado contratado por la Facultad de Ciencias Humanas para dirigir las acciones de docencia. Conforme se documenta la experiencia pedagógica, se ha capacitado a los académicos que participan en la modalidad y se aprovecha su experticia para asegurar las condiciones educativas. En esta generación se incluye la coordinación de la modalidad a un profesor de tiempo completo adscrito a la facultad. Según el convenio suscrito con la Secretaría de Seguridad Pública, la carrera de Ciencias de la Educación, como parte de la oferta profesional, responde a diversas posibilidades en su ejecución, en las cuales destacan las siguientes:

- a. El proyecto se apoyará para la impartición de las actividades académicas en un modelo abierto y a distancia. La facultad ofrece cuatro cinco licenciaturas en la modalidad semiescolarizada en la cual se utilizan medios tecnológicos y de diseño instruccional que

permite desarrollar dichas acciones desde el año 1998.

- b. El plan de estudios integra modalidades de aprendizaje no convencionales para la obtención de los créditos requeridos y que en su oportunidad podrán contemplarse en la formación del alumnado
- c. La supervisión, seguimiento y evaluación del programa prevé el ingreso a CERESO de parte de académicos de la UABC para atender a los estudiantes en el desarrollo de su formación.
- d. En caso de obtener la libertad, los alumnos podrán incorporarse a las unidades académicas que acogen el programa (Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales).

En el convenio suscrito se especifica que los recursos financieros serán aportados para el cumplimiento de los compromisos establecidos por la UABC y de la generación de recursos obtenidos por los internos a través de su participación en el programa de educación para la vida coordinado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Se expone que la Secretaría de Seguridad Pública tiene la capacidad de gestionar la obtención de recursos para solventar costos de operación del programa, principalmente relacionados con el pago de los derechos de inscripción aplicables a los alumnos de la institución. El personal académico y administrativo involucrado en la modalidad pertenece a las plantillas de personal de ambas instituciones y las retribuciones establecidas corresponden a sus presupuestos.

Resultados

La conclusión del trayecto formativo genera la promoción de diez pasantes de licenciatura para la futura obtención del grado. Posterior al acto de terminación de cursos, algunos internos obtuvieron su libertad y tres de ellos han tomado protesta universitaria en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. El egreso de la institución exige la presentación del Examen General de Egreso de Licenciatura del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (EGEL), mismo que sustentaron ocho estudiantes y cuya calificación visualiza el reconocimiento al desempeño en las menciones de sobresaliente (DSS), satisfactorio (DS) y aun no Satisfactorio (ANS). Cinco alumnos de El Hongo aprueban el examen de egreso de la licenciatura y obtiene uno de ellos la distinción de Reconocimiento a la Excelencia, debido a lograr la máxima calificación a nivel nacional (se estima como puntaje sobresaliente la escala de 1150 a 1300).

Dos internos obtienen la mención de desempeño sobresaliente al obtener más de mil puntos en cada una de las cuatro áreas de conocimiento del EGEL (investigación educativa; didáctica y curriculum; políticas educativas, gestión y evaluación educativa; docencia, formación y orientación educativa). Dos alumnos logran el testimonio de Satisfactorio con el logro de puntajes superior a los mil puntos en el resultado global.

El área de conocimientos en la cual se generan los mejores puntajes aprobatorios corresponde a Políticas Educativas, Gestión y Evaluación Educativa; el área donde se demuestra mayor puntaje global (incluye resultados sin testimonio aprobatorio) es Investigación Educativa.

En la segunda generación se han cursado trece unidades de aprendizaje obligatorias y optativas y la aprobación es del 100 %. Cuatro internos han obtenido su libertad (a septiembre de 2016) y se prepara el inicio del ciclo escolar 2016-2.

Conclusiones

La realización plena del hombre, en alusión al lema de la UABC, precisa que sin distinciones se observen las potencialidades de las personas con independencia de sus situaciones particulares.

El contexto penitenciario surge históricamente para sancionar a los individuos que, según las leyes, hubiesen realizado actos contrarios al orden social previsto. Una dimensión humana de la reclusión reconoce que la educación, junto con la dignidad como persona, la salud, el trabajo y actividades recreativas, deportivas y de esparcimiento, debe favorecer la reinserción del interno en su medio con la finalidad de sustentar los derechos humanos y la posibilidad de ser al cumplir con las sentencias impuestas y pensar en una formación para la libertad.

Ambas experiencias hablan de nueve años de trabajo y de entendimiento de los objetivos que poseen las instituciones involucradas, la de seguridad pública y la máxima casa de estudios de la entidad.

No se descarta la aplicación del modelo pedagógico en otra oferta educativa de la UABC en el CERESO El Hongo o en otros centros penitenciarios. El seguimiento a la segunda generación y la incorporación de ejercicios tanto académicos como administrativos sustenta un modelo pedagógico en construcción permanente debido a la naturaleza del programa en una dependencia del sector penitenciario, espacio donde se recluye a personas de acuerdo a la aplicación de la ley, sin embargo la tarea de brindar apoyo y atención educativa es una garantía amparada en declaraciones internacionales, documentos rectores y en la legislación mexicana.

El diseño de experiencias dirigidas desde la universidad, con el propósito de reconocer los derechos humanos en la población interna, suscribe el acceso a la libertad del individuo a través de la educación.

REFERENCIAS

Plan de Desarrollo Institucional (2007-2010). Universidad Autónoma de Baja California. Rectoría. Mexicali. 2007.

Plan de Desarrollo Institucional (2011-2015). Universidad Autónoma de Baja California. Rectoría.

- Mexicali. 2011.
- Plan de Desarrollo Institucional (2015-2019). Universidad Autónoma de Baja California. Rectoría. Mexicali. 2015.
- Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Modelo Curricular Flexible por Competencias. Mexicali. 2003.
- Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Modelo Curricular Flexible por Competencias. Mexicali. 2003.
- Miniszek, Natasha. Educación universitaria en centros de reclusión de la Ciudad de México. Revista Decisio. Número 14, mayo-agosto de 2006. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado el día 5 de septiembre de 2007 del sitio <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab3-1.php?revista=14&saber=3>
- Deutsch, David. Las múltiples facetas de la educación en las prisiones. Revista Decisio. Número 14, mayo-agosto de 2006. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado el día 1 de septiembre de 2016 del sitio <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab3-1.php?revista=14&saber=3>
- García, M.B., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. Revista Iberoamericana de Educación, 44, pp. 1 – 25
- Ortiz, Lorena. La UdeG y su participación en los Centros de Readaptación Social Cereso y Cefereso. Gaceta Universitaria. 9 de septiembre de 1996. Recuperado el día 1 de septiembre de 2016 del sitio <http://www.comsoc.udg.mx/gaceta/paginas/34/10-34.pdf>
- Scarfó, F. J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), N° 36 edición especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica. Julio – Diciembre 2003.
- UNESCO. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Educación de adultos y reclusos. Hamburgo, 1997. Recuperado el día 1 de septiembre de 2016 del sitio http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/8c_span.pdf

CARACTERÍSTICAS Y ESTRATEGIAS DEL LIDERAZGO EN UN CENTRO CON ALTO RENDIMIENTO: ESTUDIO DE CASO

Natalia Ruiz-López, Rosario Cerrillo, M. Araceli Calvo Pascual

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

natalia.ruiz@uam.es

Resumen

Presentamos el estudio de caso donde se analiza el tipo de liderazgo ejercido en un IES de la Comunidad de Madrid, en un contexto socioeconómico medio-alto y con buen rendimiento académico. Se ha utilizado el marco teórico del *International Successful School Principalship Project* (ISSPP). La metodología utilizada ha consistido en la observación y recogida de datos a partir de entrevistas semiestructuradas al equipo directivo del centro y varios miembros de la comunidad escolar (profesores, jefa de estudios, orientador y familias). El análisis de la información recogida nos permite caracterizar el estilo de liderazgo del director como centrado en mantener los buenos resultados del alumnado, a la vez que el centro se adapta a los nuevos tiempos. El director se muestra cercano a los estudiantes y valora muy positivamente la participación de las familias en el centro. Además, asume como un reto vencer la resistencia al cambio de los profesores con mayor edad y promueve la implantación de programas de innovación.

Palabras clave: Liderazgo escolar, International Successful School Principalship Project (ISSPP), Educación Secundaria, nivel alto de rendimiento académico.

Marco teórico

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto *Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social*²⁷, uno de cuyos objetivos es identificar y examinar los efectos del liderazgo de los directivos escolares sobre la estructura y la cultura de la escuela, sobre el profesorado, el comportamiento del alumnado, el aprendizaje y el rendimiento, así como sobre las relaciones

²⁷ Ref. EDU2014-56118-P. Convocatoria 2014 de Proyectos I+D del Programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento (2015-2017).

con la comunidad. El objetivo de esta comunicación es describir y analizar las características y estrategias del liderazgo de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid, elegido por estar en un contexto socioeconómico favorecido (área territorial Madrid-capital) y obtener un buen nivel de rendimiento académico.

Se ha tomado como referencia el marco teórico del *International Successful School Principals Project* (ISSPP), vinculado con una parte del proyecto I+D citado anteriormente y que el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, está desarrollando en cuatro I.E.S. de la Comunidad combinando las variables contexto socioeconómico y rendimiento académico. Se estudian dos centros en contextos socioeconómicamente favorables, uno con resultados visibles por encima de la media y otro con resultados visibles por debajo de la media; y dos centros en contextos socioeconómicamente desfavorables, uno con resultados visibles por encima de la media y otro con resultados visibles por debajo de la media.

El proyecto ISSPP tiene como objetivo principal realizar estudios de casos en una amplia gama de comunidades educativas de distintos países, con el fin de analizar el tipo de liderazgo de los equipos directivos, identificar los estilos exitosos y poder compararlos. El primer grupo de trabajo se inició en 2001 en Nottingham (Inglaterra), coordinado por Christopher W. Day. En este momento participan en el proyecto 32 países, entre ellos España. El ISSPP investiga en 5 líneas: 1- Dirección escolar exitosa, 2- Directores que mantienen el éxito, 3- Escuelas de rendimiento visible e invisible, 4- Identidades de los directores, 5- Directores de todo tipo de colegios localizados en entornos rurales y urbanos con altas necesidades (incluido en líneas 1, 2 y 4). En España trabajan en el proyecto los grupos de Investigación IDEA (Universidad de Sevilla) y FORCE (Universidad de Granada), en las líneas de investigación 3 y 4. El grupo GICE (Universidad Autónoma de Madrid) participa dentro de la línea 3.

Los investigadores del ISSPP (Day, Parsons, Welsh y Harris, 2002; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; McBeath, 1998 y Southworth, 2002) han identificado a los directores exitosos como aquellos que cumplen las ordenanzas educativas, incluyen en la cultura de sus centros cuestiones morales, sociales y éticas y consiguen resultados académicos excelentes del alumnado en pruebas y exámenes externos.

Por otro lado, otros autores (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007) identifican la predisposición al cambio del director como la principal característica de un líder que favorece la justicia social en su centro.

Objetivos, metodología y contexto de la investigación

Los objetivos del estudio son:

- Identificar y examinar las características, estrategias y contextos del liderazgo y la gestión en una variada gama de escuelas.
- Identificar y examinar los efectos del liderazgo de los directivos escolares sobre la estructura y la cultura de la escuela, sobre el profesorado, el comportamiento del alumnado, el aprendizaje y el rendimiento, así como las relaciones con la comunidad.

El IES en el que se ha realizado el estudio está situado en una zona céntrica de Madrid de nivel sociocultural medio-alto. Se trata de un antiguo barrio industrial durante el siglo XIX y principios del siglo XX, que ha sufrido una autentica reestructuración y transformación urbana orientada hacia la función residencial y de servicios. Es un centro de titularidad pública que sigue manteniendo la misma estructura desde 1978, año de su inauguración. El aspecto interior es de estilo antiguo pero limpio, ordenado y bien cuidado. Se mantiene en buenas condiciones gracias al trabajo y empeño de todos. Sin embargo, son muchos los profesores que manifiestan su descontento con las instalaciones, llegando a calificarlas de “inseguras” a causa de la masificación. Afirman que llevan mucho tiempo demandando un nuevo instituto pero que hasta el momento solo han conseguido pequeñas reformas.

En el curso 2014/15, cuando se realizó el estudio, había 1075 alumnos y 87 profesores. El alumnado es mayoritariamente español, con un porcentaje de inmigrantes entorno al 10%. Procede de un estrato socio-económico variado: profesores, profesiones liberales, empleados, pequeños empresarios, militares, etc. En cuanto a su apariencia y forma de vestir y comunicarse, podemos apreciar un cuerpo de estudiantes muy heterogéneo, con diferentes estilos e ideas. El ambiente entre ellos parece agradable y positivo y se observan relaciones cercanas entre el alumnado, el profesorado y el equipo directivo. El centro no tiene grandes problemas de convivencia ni de falta de disciplina. Además, un factor decisivo en el buen rendimiento académico del alumnado es la gran implicación de las familias.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos usados en este estudio han sido observaciones no participantes de los investigadores y entrevistas semiestructuradas a distintos miembros de la comunidad educativa. En concreto se ha entrevistado al director, a la Jefa de Estudios, a cuatro profesores/as de distintas áreas (Tecnología, Filosofía, Música y Lengua) y a una madre de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos que es miembro del Consejo Escolar. Además, se ha realizado una entrevista extra no prevista al Orientador, por su deseo de participar en el estudio. A todos los participantes se les ha realizado dos entrevistas (de aproximadamente una hora cada una), con un intervalo de quince días entre la primera y la segunda, salvo a la representante del AMPA que se entrevistó una única vez. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior estudio, estableciendo una serie de categorías para su análisis.

Resultados de la investigación

1. Perfil del director

Es profesor agregado de Física y Química desde el año 79, en que aprobó las oposiciones y catedrático desde el año 83. Obtuvo su doctorado en la Universidad Complutense de Madrid y ha sido profesor asociado en la Facultad de Físicas durante 19 años. Ha pasado por tres IES antes de llegar al centro actual. En uno de ellos fue director durante un curso y en otro fue miembro del Consejo escolar. Además, participó en el diseño del DCB de Ciencias de la Naturaleza, Física y Química y en el Libro Blanco del Bachillerato, durante el establecimiento de la LOGSE. También estuvo dos años como asesor técnico del PNTIC, en comisión de servicio. Justo después se incorporó al centro del estudio, el curso 93-94. Aquí formó parte varias veces del consejo escolar y en 2002, siendo jefe de departamento, se presentó a director como único candidato. En 2006 tuvo que renovar el cargo (compitió con otro candidato de fuera) y desde entonces ha renovado en el cargo cada 3 años. El próximo curso se jubila. *“A mí siempre me ha gustado estar en el ruedo. Cuando estaba en la facultad yo estaba en la Junta de Facultad y cuando he estado en los institutos he estado en el consejo escolar porque me gusta estar ahí”*. Cuenta que ha tenido excelentes directores en diversos institutos y cuando se han ido no le ha costado nada presentarse él para director. Para ser director realizó un curso de acreditación a dirección, una formación de 100 horas en un CEP de Madrid. Después ha seguido haciendo cursos de formación en medios informáticos de gestión, pero no ha recibido formación específica de liderazgo. Le gusta seguir dando clase de su asignatura y no querría tener que prescindir de ello. Como director, tiene un trato muy cercano con los estudiantes, quiere estar presente en la entrada y salida del centro y durante los recreos para entablar conversaciones con ellos. Los conoce personalmente prácticamente a todos, a pesar que haber más de 1000 alumnos en el centro. Entiende que es el referente de toda la comunidad educativa y se siente muy implicado con el centro. Cree que debe estar presente *“no para controlar, sino para ocuparme de las cosas. Yo digo que soy el padre administrativo de todos, de los profesores menos, de los alumnos y de los padres. No soy el responsable, sino el referente de todos. Que vean que estás presente y que les amparas cuando se sientan agraviados por alguien”*.

2. Nivel de logro ante los retos que plantea el centro escolar

Este centro ha tenido desde hace muchos años un nivel alto de rendimiento académico, por lo que el director entiende que su principal reto es mantener ese nivel, adaptándose a los

cambios que requiere actualmente la educación y promoviendo la innovación del profesorado: *“Este IES siempre ha sido exigente académicamente porque el ambiente lo propicia, al venir los alumnos con proyección universitaria”. “Ahora se trata de formar en capacidades, que tiene una parte de contenidos, pero también otra de actitudes, valores y normas. Por eso digo que en el IES tenemos una exigencia académica pero también una corresponsabilidad con las familias... también en la parte ética”. “La directora que había cuando yo llegué aquí tuvo una lucha titánica para adelantar la LOGSE. Entonces yo me planteé facilitar toda la posible innovación que me plantean los profesores o que podamos entrar en convocatorias del Ministerio”.*

El centro proviene de un pasado donde la disciplina era muy rígida (dependía del Ministerio de Defensa que tiene un convenio con el de Educación) y ha tenido que ir evolucionando para adaptarse a nuevos tiempos. El actual equipo directivo es muy receptivo a las propuestas de familias, estudiantes y profesores y ha creado un clima de confianza y cercanía, aunque sin perder la exigencia y el respeto entre toda la comunidad: *“Yo creo que hay un buen ambiente. Los profesores los hay más autoritarios y más permisivos, pero yo creo que la sensación de los alumnos es que vienen con comodidad aquí, es que no se sienten intimidados por los profesores o por otros alumnos. Una de las cosas prioritarias es que cualquier denuncia de acoso, abuso, etc. la cortamos de raíz... Y entre los profesores creo que hay un nivel de comunicación bastante aceptable entre ellos y con el equipo... y también con el personal no docente, que también es importante”.*

Sin embargo, hay un grave problema con el edificio y las instalaciones, que no se han renovado desde su construcción. Tanto el director como el profesorado se quejan de la falta de inversiones de la administración y consideran que no tienen los medios necesarios para desempeñar su trabajo con seguridad y confort: *“Necesitamos mejoras de infraestructura, el servicio no se ha cambiado desde el 97. Llevamos años reclamando un ascensor. Por otro lado, hay situaciones de inseguridad presupuestaria, no sabemos el dinero de que vamos a disponer”.* Además, el equipo docente es el mínimo necesario para atender a una cantidad tan elevada de estudiantes: *“En este IES los medios con los que contamos para apoyar a los alumnos son limitados, la administración piensa que hay centros que lo necesitan más que éste y recursos económicos no tenemos para poder ayudar a nuestros alumnos que más lo necesitan. Antes teníamos más ayuda para desdobles, pero los recortes suprimieron esto. Con 30 alumnos no puede haber atención a la diversidad, tenemos una ayuda de la PT, pero no se puede hacer más”.*

3. Percepciones del director sobre el rol de liderazgo

El director insiste mucho a lo largo de la entrevista en su papel como movilizador del

profesorado e impulsor de proyectos de innovación. Esa es una faceta que él considera fundamental en el contexto de este centro, con un profesorado mayor, de mucha experiencia y quizá reticente a los cambios. Junto a esto, también considera muy importante que haya un clima de centro abierto, cercano y comunicativo: *“Mi papel como líder está en fomentar la innovación y facilitar cualquier proyecto, innovación, etc. Que por parte del equipo directivo no haya ninguna cortapisa. En cuanto a los padres, hacerles sentir que son parte de la comunidad educativa (cosa que muchos profesores no entienden) y que tienen las puertas abiertas para comentarnos cualquier inquietud acerca de sus hijos y de los profesores. Con los alumnos, no vamos a decir que somos sus amigos..., pero respetamos sus derechos, así como les exigimos que cumplan sus obligaciones, y que si se sienten injustamente tratados puedan decirlo”*.

El director entiende que el éxito en un centro educativo consiste en conseguir un ambiente propicio para el aprendizaje a través de reformas metodológicas que consigan buenos resultados académicos: *“Yo creo que lo fundamental en la escuela pública, donde nadie puede despedir a otro, es fomentar un ambiente propicio al aprendizaje de los alumnos y a todo tipo de reformas o innovaciones de los profesores. Todo eso si además hay buenos resultados, mejor”*.

4. Gestión de las iniciativas políticas externas

El director asume que los centros educativos forman parte del Estado y tienen que encontrar una forma de relacionarse con la administración que no dañe los intereses del alumnado. Se aprecian tensiones entre el malestar del profesorado, por los recortes sufridos en los últimos años, y la necesidad de lidiar con las políticas educativas que provienen de la administración. El director intenta mantenerse equidistante y no se muestra muy beligerante, alegando que su objetivo es seguir dando un buen servicio a los estudiantes y mantener los buenos resultados académicos: *“La escuela es parte del estado y hay profesores que se olvidan de ello, es un aparato del estado que responde a cuestiones políticas. Yo les digo a los inspectores que sólo quiero mantener estos números, otros centros los querrían tener”*. *“Ahora hay poco que negociar, pero te puedo hablar de un año que fue difícil, hace 3 cursos cuando los famosos recortes, fue un año complicado... Estamos todos en el mismo barco y los alumnos no pueden pagar el pato, porque los contribuyentes nos los traen aquí para que eduquemos a sus hijos”*.

5. Visiones, estrategias y acciones del director hacia la escuela a lo largo del tiempo

El director a lo largo de los años ha intentado mejorar las relaciones entre el claustro de profesores, aglutinarlos en torno a los proyectos de innovación que se han ido planteando,

para que se forme una comunidad educativa cohesionada, donde el clima sea propicio para el aprendizaje y para conseguir buenos resultados académicos: *“El centro que había entonces (cuando yo llegué) era un claustro que ya tenía experiencia de 20 o 25 años y ya tenía la vida hecha. Íbamos todos por nuestra cuenta, no había nunca una cena porque no hacía falta hacer amigos, ya todos tenían la vida hecha. ... de los que estábamos entonces se han jubilado 50 profesores, ya los claustros no son lo que eran..., pero lo que sí hay es una continuidad y todos los profesores que nos llegan tienen cumplidos los 50 y bastante experiencia (por necesitar muchos puntos para entrar en este centro, con muy buena reputación) y generalmente son buenos profesionales”. “Ahora, yo creo que es un centro cómodo y agradable de estar, no hay tensiones. No suele haber incidentes disciplinarios..., no hay sensación desagradable en las aulas de falta de respeto, etc. Al mismo tiempo, cualquier problema intentamos atajarlo, ni problemas de alumnos ni de profesores”. “Me gustaría que el IES funcionara más como un equipo y hubiera una sintonía a la hora de tener los objetivos muy claros, creo que eso es un problema de todos los centros públicos grandes”.*

Continuamente, tanto el director como los profesores inciden en la importancia de las familias en la vida del centro y cómo la exigencia de los padres y madres es un factor fundamental para conseguir buenos resultados académicos: *“Los padres saben cuáles son las características del centro y saben que en el equipo directivo tienen las puertas abiertas ... Siempre ha existido colaboración con los padres, hay profesores que vienen nuevos y se sorprenden de que a las reuniones vengan tantos padres... los grupos están a 30 en ESO y 35-40 en Bachillerato y encima tienen a los padres muy pendientes, entonces el trabajo de los profesores es inmenso”.*

6. Características y estrategias del liderazgo y la gestión en el centro orientados a la construcción del compromiso de toda la comunidad y a elevar el nivel de rendimiento

6.1 Estrategias empleadas exitosamente por el director para abordar los desafíos

El director es un líder que ha conseguido movilizar al profesorado y embarcar al centro en proyectos de innovación que requieren la implicación de buena parte de la comunidad educativa: *“El proyecto más importante que tenemos desde hace 5 años es el proyecto de Instituto Tecnológico. Implica ciertas obligaciones por parte de los profesores, de formación, etc. Contamos con una persona que está perfectamente formada para ello y es la que lo lleva. Y el nuevo proyecto que empezamos este año, que está dentro de ese, es de programación y comunicaciones. Ahora tenemos otro reto para el próximo curso, el bilingüismo, pero eso es más complicado”.*

Además, se ha conseguido mantener una buena convivencia y ambiente de aula a la vez que

se suavizaba la disciplina que era muy rígida en etapas anteriores: *“El plan de mejora en que hemos entrado ahora, tiene un plan específico que se ciñe a convivencia y absentismo... el nº de faltas graves o muy graves es aquí muy pequeño, no supera los 25 a lo largo del curso, tampoco tenemos absentistas contumaces, más allá de enfermedades”*.

Los niveles de rendimiento han sido siempre altos en este centro y actualmente el principal reto del equipo directivo es mantener estos resultados, sin segregar al alumnado por niveles: *“Hace algunos años tuvimos una reunión con la Consejería tres directores, allí se planteó que algunos institutos de Madrid tuvieran líneas de excelencia, que es coger en Bachillerato y tener uno o dos grupos muy buenos, y yo dije que no lo quería. Dije una frase un poco pedante: yo tengo la excelencia integrada”*.

6.2 Cualidades percibidas y contribuciones realizadas por el director y el equipo directivo (desde la perspectiva de profesores y familias)

El director es visto por los profesores entrevistados como un líder que dinamiza el centro, coordina a profesores de distintos departamentos y promueve la innovación. Además, le ven cercano, muy trabajador e implicado con el centro y preocupado por conocer, escuchar y ayudar al alumnado:

Profesor 1: *“el liderazgo del director aquí fundamentalmente es coordinar la labor de los distintos equipos, dinamizar también los proyectos y los programas que los departamentos o interdepartamentos establezcan”*

Profesora 2: *“El ambiente del centro es bueno, hay mucha cercanía y confianza entre profesores, alumnos y familias. La jefatura de estudios y el director también son cercanos”*.

Profesor 3: *“El director se apunta a prácticamente todos los proyectos de innovación o mejora que nos llegan. El equipo directivo los propone y luego se discuten en la CCP y en los departamentos, luego se votan en el Claustro o en el Consejo Escolar”*

Profesora 4: *“Creo que es un hombre con una vocación tremenda, con un amor a su trabajo tremendo y con las cosas muy claras, con los objetivos muy claros. Y entiendo que todo eso hace que, con una buena organización, con una ilusión por las cosas y un claro plan de trabajo, colabore bastante para llegar al éxito”*.

Orientador: *“Creo que el director tiene que ser motivador y apoyar a los diferentes estamentos, desde el personal de limpieza, los departamentos... hasta la inspección. Tiene que lograr el equilibrio para que no haya disonancias entre las necesidades de unos y las de otros. Yo creo que este director lo cumple, de hecho, este centro va bien y es ahora mismo uno de los mejores centros públicos de Madrid”*.

Jefa de estudios: *“El director es una persona seria y firme en el cumplimiento de las obligaciones, pero cercano con los alumnos. Valora, además del rendimiento académico, que los estudiantes se sepan enfrentar a los retos de la vida y se preocupa por ellos..., siempre está en la entrada y salida del horario escolar hablando con los alumnos, los conoce a prácticamente todos y siempre tiene para cada uno una pregunta, un consejo”.*

Madre: *“El director es accesible, es cercano a los alumnos. Sigue dando clase, pero también hace de mediador entre los alumnos y las familias y está informado de las cosas que surgen de forma que puede ayudar a solucionar los problemas. Está abierto a recibir sugerencias de los padres y podemos comunicarnos por teléfono o e-mail con la dirección o con los profesores”.*

También hay alguna crítica a su gestión, una de las profesoras entrevistadas considera que el director debería tener una postura más firme ante la administración educativa para defender los derechos de los profesores y de la escuela pública, que se han visto afectados con la política de recortes de los últimos años.

Profesora 2: *“Este es el peor centro respecto a infraestructuras en el que he estado en 28 años y sin embargo tiene unos alumnos estupendos..., el director debería exigir más medios a la administración y no intentar contentar a todos. Creo que los directores deberían ser críticos con la administración, tendrían que haberse plantado cuando subieron el nº de horas lectivas... Yo denunciaría las condiciones de masificación e inseguridad del centro llamando a la televisión y en cambio cuando vino al centro Esperanza Aguirre, el director le enseñó sólo un pasillo pintado y sin alumnos, para dar buena imagen”.*

7. Problemas persistentes y nuevos desafíos: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas.

Como hemos visto, la mejora de las infraestructuras es uno de los problemas que todos consideran prioritario. El desafío académico que la dirección y varios profesores mencionan como más acuciante en el futuro próximo es decidir si se postulan como IES bilingüe o no. Hay un debate interno sobre la repercusión que va a tener sobre el alumnado que tradicionalmente les ha llegado. El equipo directivo actual es favorable al proyecto, pero el claustro de profesores no. En palabras del director: *“Los retos para el curso que viene podrían haber sido ser un centro bilingüe, pero el claustro votó abrumadoramente que no y este año ya no se ha solicitado. Lo ha solicitado otro centro de la zona y puede que nos quiten alumnos buenos y que se desplacen profesores.”*

8. Efectos sobre la cultura del centro, el comportamiento del alumnado, el aprendizaje y el rendimiento, así como sobre la comunidad.

Este IES tiene muy buena fama en la zona, ante la administración educativa y entre profesores y familias. La cultura del centro de exigencia académica, trabajo y dedicación, envuelve a estudiantes y profesores. Pero a la vez hay un ambiente de cercanía y cordialidad entre todos los estamentos que parece haber superado la fama anterior de centro excesivamente severo en cuanto a disciplina y rigor académico. Aun así, según la opinión expresada por algunos profesores y padres, parece que hay sectores en el barrio que consideran que es un IES “duro” y prefieren llevar a sus hijos a otros centros.

Por otro lado, esa fama de obtener buenos resultados hace que sea un centro muy deseado por el profesorado, de forma que acceder a una plaza es difícil. Por lo tanto, el profesorado es muy cualificado y con gran experiencia, lo que a la vez contribuye a la obtención de esos resultados. Podemos decir que el éxito del centro genera un círculo que retroalimenta ese éxito. En palabras de una profesora: *“los buenos rendimientos del centro se deben a la selección natural, desde hace años vienen al centro estudiantes buenos porque el centro tiene buena fama y el éxito es fundamentalmente de las familias”*.

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, podemos identificar el estilo de liderazgo del director como exitoso según la caracterización del proyecto ISSPP, ya que el centro obtiene buenos resultados en las principales pruebas externas de la Comunidad de Madrid año tras año. Además, el director considera muy importante que el ambiente del centro sea cercano y cordial, de forma que los estudiantes sean escuchados y atendidos. Al mismo tiempo, la participación de las familias se fomenta y se valora como fundamental. Podemos decir que el director se preocupa por la formación de los estudiantes desde una perspectiva ética, no sólo académica, lo que se corresponde con el concepto de liderazgo exitoso del ISSPP (Day et al, 2002).

La otra característica fundamental del rol del director es la de movilizar al profesorado y promover los cambios metodológicos en el centro. Toda la comunidad identifica al director como el líder que les empuja a emprender proyectos de innovación. Esto es especialmente significativo en un contexto de profesores con larga experiencia, difíciles de convencer a veces y cercanos a la jubilación, con lo que esto implica de cansancio y falta de motivación. Se aprecian rasgos de una Comunidad Profesional de Aprendizaje: valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje colectivo y afán por compartir la práctica (Krichesky y Murillo, 2011). Además, el director responde al patrón de un líder que trabaja por la justicia social al favorecer el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente de los docentes (McColl-Kennedy y Anderson, 2002; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Referencias

- Day, C.W., Parsons, C., Welsh, P. y Harris, A. (2002). Improving Leadership: Room for Improvement? *Improving Schools*, 5(1), 36-51.
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- McColl-Kennedy y Anderson (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545–559.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Southworth, G. (2002). Learning - centred leadership in schools. En L. Moos (Ed), (2003) *Educational Leadership - understanding and developing practice* (pp. 33-52). Copenhagen: The Danish University of Education.

Zaragoza, Noviembre 2016
